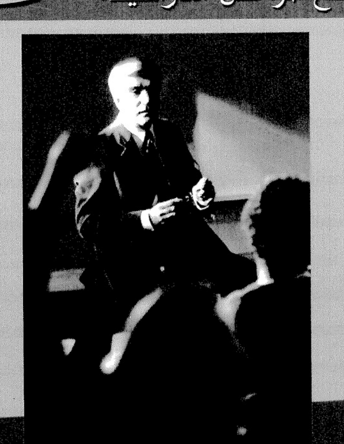
الدكتور حسام عبدالله

طرق تدريس التاريخ

لجميع المراحل الدراسية





دار أسامة
للنشر والتوزيع

طرق تدريس التاريخ

لجميع المراحل المدرسية

تأليف

حسام عبد الله

الناشر

دار أسامة للنشر والتوزيع

عمان - الاردن

تلفون : ٥٦٥٨٢٥٣ فاكس: ٥٦٥٨٢٥٤

تلفاكس ٤٦٤٧٤٤٧

ص. ب ١٤١٧٨١

الطبعة الأولى ٢٠٠٣

المقدمة

كثيراً ما يشعر المتعلم بصعوبة مادة التاريخ، ومما يزيد من حدة هذا الشعور أن هناك نسبة كبيرة من المدرسين تؤمن بذلك وهو الأمر الذي كثيراً ما ينعكس على مفاهيم الطلبة واتجاهاتهم والواقع هو أن معظم ما يشعر به المتعلمون من صعوبات في أثناء دراسة هذه المادة إنما يرجع إلى طبيعة الأسلوب أو الأساليب التي تستخدم في تدريسها.

وقد كانت نقطة البداية في هذا الأمر هي العمل على تحليل عملية التدريس ذاتها والتي كانت تستهدف بناء وتنمية نواحي معرفية عديدة اشتملت عليها أهداف المناهج الدراسية.

فقد شعر الباحث بان هناك حاجة ماسة إلى التعرف على مدى تحقيق تلك الأهداف إذا ما استخدم اكثر من طريقة في تدريس التاريخ إلى جانب الطريقة التقليدية المستخدمة في تدريس تلك المادة.

شمل موضوع البحث ثلاثة فصول تناولنا في الفصل الأول الأسس والأساليب المتبعة في التدريس الجيد، بالإضافة إلى التطرق للهدف العام من تدريس مادة التاريخ والإشارة إلى مداخل التدريس تلك المادة والتعريف بطريقة التدريس. أما ما يخص الفصل الثاني فإنه تناول الطرق الرئيسة في تدريس التاريخ مبيناً محاسن ومساوئ كل طريقة على حدة. أما الفصل الأخير من هذا الموضوع فقد أوضحنا فيه أهمية الوسائل التعليمية وأنواعها بالنسبة

لتدريس التاريخ وتناولنا في الشق الثاني من هذا الفصل عملية تقويم تدريـــس التاريخ وذلك عن طريق دراسة نوعين من الاختبارات التي تنتج عن عمليـــة التدريس وهما: الاختبارات المقالية والاختبـــارات الموضوعية.

واسأل الله تعالى أن أكون قد وفقت في عملي وجهدي هذا

والله ولي التوفيق

تأليف

حسام عبد الله

الفصل الأول

أسس ومبادئ وأهداف تدريس التاريخ .

أولاً : أسس وأساليب التدريس الجيد.

ثانياً:الهدف العام من تدريس التاريخ.

ثالثاً: مداخل تدريس التاريخ.

رابعاً:المداخل الأساسية في بناء مناهج التاريخ وتدريسها.



الفصل الأول

المبادئ الأساسية للتدريس الجيد:

يتميز التدريس الجيد بأنه يراعي بعض المبادئ الأساسية نلخصها فيما يلي:

١. التدريس الجيد يستلزم مهارة في توجيه المتعلم:

التعليم ليس مجرد توصيل المعرفة إلى الطلاب. وليس كبحاً للرغبات والميول غير المرغوب فيها وإنما هو أشمل من ذلك واعم لأنه يتضمن إرشاد الطلاب وتوجيههم لبذل أقصى جهد في عملية التعلم.

وهذا الإرشاد والتوجيه لا يتم عن طريق الإجبار والقسر وإنما عن طريق خلق مواقف تؤدي بصورة طبيعية إلى أنواع مرغوب فيها من الفعاليات والتدريس الجيد يفتح آفاقاً جديدة للبحث والتمحيص وذلك بتوجيه الاهتمام إلى مواد و موضوعات جديرة بالدراسة.

كما يقترح وسائل للعمل ويساعد المتعلم على قياس تقدمه نحو تحقيق الأهداف التربوية والتدريس الجيد شبيه برحلة موجهه تتم تحت قيادة وإرشاد؛ للولوج في عالم الخبرة.

والمدرس هنا هو الدليل والموجه، ولكن الرحلة تخفق في مسعاها ما لم يشابه التلاميذ رهطاً من المسافرين المتجهين إلى زيارة بلاد جديدة وبهم لهفة وشوق تظهر في حرصهم على ألا يفوتهم شيء من المشاهد الجديدة. والمعلم الماهر كالدليل الحاذق يعرف كيف يجعل مثل هذه الرحلة نافعة

جديـــرة بان يرغب الناس فيها ويجعلهم يحرصون عليها. والإرشاد والتوجيـــه ضــــروري في كل مرحلة من مراحل هذه الرحلة:

أ. عند تعيين الأهداف ووضع الخطة.

ب. عند تجهيز المواد الضرورية للرحلة.

ج. عند توضيح وتحديد الأشياء النافعة.

د. عند جعل الأهداف ذات مغزى.

ه. عند الاهتمام بتوفير الراحة للمسافرين.

و. عند مساعدتهم لتقويم الخبرة ومعرفة نتائجها الطيبة بحيث يزداد شوقهم ورغبتهم في أن يقوموا بمثل هذه السفرة وهم يتوقون للقيـــام بـــها مـــرة أخرى.

٢. التدريس الجيد يتم في جو من الحب والعطف:

لا يمكن أن يحدث التدريس الجيد في موقف يعوزه الحب والعطف ولا يتماشى مع رغبات التلاميذ وحاجاتهم. والمدرس الكفء هو الذي يحب التلاميذ الأقوياء والضعفاء والمتقدمين والمتأخرين والأذكياء ومن دونهم، وهو الـــــذي يدرك أن هؤلاء التلاميذ يسعون للوصول إلى مســـــتوى أكـــبر مـــن النضـــج والخبرة، وهم في حاجة إلى مساعدته وحبه.

وبناء على هذا، يسعى لخلق جو مريح للتعلم، يتجنب فيه الإكثار من التأنيب والتقريع. وهو يحاول أن يحقق التنظيم اللازم للعمل على نحو طبيعـــي وتلقائي نتيجة إحساس التلاميذ ذاتياً بمعنى ذلك التنظيم بالنسبة لهم. وهو يعلـــم أن التلاميذ يجب أن يلعبوا كما انهم يجب أن يعملوا.

وهو يدرك بأن اتجاهه وشخصيته يؤثـران علـى أمزجـة تلاميـذه واتجاهاتهم في عدة وجوه، ولذا يسعى لدراسة وفهم كل تلميذ مـن تلاميـذه، ولخلق مواقف تدريسه تشعر التلاميذ بان المدرسة مكان حسن لوجودهم فيه.

وليس معنى هذا أن يترك الحبل على الغارب فيسـمح للطـلاب أن يفعلوا كل ما يريدون وفق مشيئتهم فتسوء حالة المدرسة وتتدهور، بل عليه أن يصمم عمله ويخطط بعناية أكثر ليجعل التلاميذ شغوفين بأشـياء، ذات قيمـة، وسيجد عندئذ أن التلاميذ يميلون إلى الترتيب والنظام ويسـعدهم أن يشـعروا بالإنجاز وذلك بمشاركتهم بفعاليات مناسبة.

٣. التدريس الجيد هو التدريس الذي يقوم على التخطيط

إن المدرس الكفء هو المدرس الذي يمعن النظر ويفكـر مليـاً فـي مشكلته مسبقاً وهو يفسح المجال لإجراء بعض التغيرات والتحويـرات التـي تتطلبها خطته، ولكن ينبغي عليه أن يضع خطته حسنت دراستها وتصميمـها تتناول النقاط الرئيسة في عمله، فإذا كان سيوجه فعالية ما فلا بد أن يكون قـد درس الوضع أو المكان الذي تجري فيه الفعالية قبل مـدة مـن الزمـن، وان يكـون تنظيم الوقائع واضحاً في ذهنه، وان يفكر بصورة عامة في الإجراءات التي يتطلبها الموقف، وان يحسب لها حساباً. وينبغي ان تتسـم هـذه الخطـة بالمرونة بحيث يمكن إجراء أي تغير فيها، إذا دعت الحاجة.

٤ .التدريس الجيد هو التدريس القائم على التعاون:

إن من يطمح لان يكون مدرساً، عليه أن يعلـم أن التدريـس عمليـة تعاونية بين المدرس والتلاميذ. لذا فعليه أن يتيح لهم الفرص الكافية ليعـاونوه في تخطيط العمل وتنفيذه وليسـهموا فـي مناقشـه موضوعـات الدراسـة،

وتسميعها وفي قياس نتائج التعلم. وهو يعرف إذا تكلم بنفسه أكثر الوقت في الدرس فإنما يفعل ذلك لعلمه بأن الضرورة تقتضي ذلك الإجراء في ذلك الوقت، وان هناك ما يبرره وانه على وجه العموم من الأفضل أن يفسح المجال لمشاركة التلاميذ الإيجابية في أنواع النشاط التعليمي، وان يستفيد من مساعدتهم بكل وسيلة ممكنة.

٥.التدريس الجيد هو التدريس المبني على الإيحاء:

التدريس الجيد يتم على أساس الإيحاء، وليس على أساس الإملاء والصف الذي حسن نظامه وضبطه ليس ذلك الذي تسوده روح الدكتوتورية، بل ينبغي أن يقوّم المدرس تلاميذه بفضل ما يتمتع به من روح قيادية وليس معنى هذا أن لا يحترم التلاميذ سلطته وليس معناه ألا يؤكد على المجاملة والجد و المسؤولية والمثابرة.

والمدرس الكفء هو الذي يحاول توفير جو ودي مناسب للعمل عن طريق خلق المواقف التي تشجع على بذل الجهد والعمل الجاد بشكل طبيعي. فالمدرس يوصي أو يقترح بعض الفعاليات، فهو يقترح أهدافاً ويشير إلى مواد وأساليب للاستجابة والإيحاء يساعد على إثارة الاستجابات الصالحة ويدعو إلى التعاون.

ويمكن للمدرس أن يستخدم عبارات تعكس هذا الاتجاه مثل: فكرة جيده، هل تستطيع أن تجد الإجابة على السؤال من الرجوع إلى النص؟ أنا سعيد لان مستواك تحسن. هناك إجابات أخرى تستطيع أن تذكرها عنها أنا متأكد أنك إذا بذلت مجهوداً أكبر تستطيع أن تنهي الواجب.

إن المدرس بإظهاره هذا النوع من الاهتمام بصفه وتلاميذه ينسى نفسه وينسى أيه حساسية تتصل بمظهره وتصرفاته فالقدرة علـــى التركـــيز علـــى التلاميذ وما يتعلمون أساسيه.

٦. التدريس الجيد يقوم على قيادة ديمقراطية :

لسنا بحاجة إلى القول بان للمدرس السلطة النهائية في صفه مع مراعاة التوجيهات التي تصدر من مدير المدرسة والمشرفين وينبغي أن يكون قـــادراً على الوثوق بالتلاميذ للقيام بمسؤولياتهم وبضبط أنفسهم وان يتيح لهم اقـــتراح الأفكار وتناول الأجهزة وتنفيذ مقترحاتهم وتنظيم نشاطاتهم.

وينبغي أن يكون للتلاميذ بعض النصيـــب فـــي اتخـــاذ القـــرارات. والمدرس يكون له الإشراف العام، أن هذا النوع من القيادة يساعد على خلـــق جو يتيح لكل تلميذ أن يتمتع بنفس الحقوق كزملائه، ويخضع لنفـــس القواعـــد الاجتماعية، ولا ينظر في هذا الجو إلى التلميذ نظرة الخاضع، وإنمـــا ينبعـــث الثقة في نفس كل تلميذ لأنه متساو مع أقرانه ويشارك في الفعاليات على نفـــس الأسس.

٧. التدريس الجيد هو التدريس الذي يثير انتباه التلاميذ:

إن التأكيد على نشاط التلميذ في المدرسة الحديثة يبـــدو فـــي بعـــض الأحيان و كأنه يوحي بان المدرس شخص غامض لا وجود له فـــي الصـــف وهذا بعيد عن الحقيقية، والمدرس الكفء هو الذي يستطيع بتأثير شخصيته أن يحفز على العمل والنشاط. إن البيئة المدرسية بيئة منتقاة توجه فيـــها أنـــواع النشاط، ويستطيع المدرس الكفء أن يحفز التلاميذ ويثير انتباهـــهم بـــالطرق الآتية:

أ. التدريس.

ب. اقتراح فعاليات جديدة.

ج. النقد والإيحاء المباشر.

وعلى المدرس أن يفكر في فعالياته وان يتعدى هذا ليشجع تلاميذه على النشاط والانتباه، وهو يحفز طلابه على الانتباه إلى وضع الهدف والتخطيط وجمع المعلومات وتنظيمها والتسميع والمناقشة والتقيم والمثابرة والتطبيق لأن هذه الفعاليات تحتاج إلى التوجيه والتشجيع، وما لم تتوفر شخصية المدرس التي تحفز التلاميذ، فإن الصف يتحول إلى فوضى ويصبح بيئة غير صالحة للتربية.

٨. التدريس الجيد يأخذ بنظر الاعتبار خبرات الطلاب السابقة:

يدرك المعلم الكفء أن التربية في افضل معانيها هي عملية إعادة تنظيم الخبرات، لذا فمن الضروري عند تحديد أو اختيار آية فعالية جديدة، أن يؤخذ بنظر الاعتبار خصائص التلاميذ الجسمية والعقلية، واتجاهاتهم ومهاراتهم وعاداتهم، كما من الضروري أن يؤخذ بنظر الاعتبار خبرات المدرس السابقة في عمله واحتكاكه بالتلاميذ.

وهذا أمر يتعلق بالأساليب الصحيحة المجربة في العمل والنتائج التي حصل عليها سابقا، وفي الوقت الذي نعتقد فيه أن التفتح الذهني وتقبل الخبرات الجديدة هو من مميزات التعلم الجيد، فإن هذا لا يعني أن ينحى المدرس كل شيء تعلمه التلميذ سابقا عند مواجهة موقف جديد. وهناك أساليب عامة للعمل ممكن المعلم حين يأخذ بها أن يتجنب الأخطاء في العمل الجديد ومن

أن يتفحص كل خبرة جديدة عن نتائج أكثر فعالية من تلك التي يمكن تحقيقها لو أغفلنا الخبرات السابقة.

٩. التدريس الجيد تدريس تقدمي:

أن الاقتناع بأن النتائج التي حققها المدرس، والرضا عن موقف ثابت ليس من مميزات المعلم الجيد. أن المدرس الكفء هو الذي يهتم اهتماماً كبيراً بنمو الطلاب، وتقدمهم في اكتساب الاتجاهات، والأوضاع، والمعلومات والمهارات، وفي تنمية القدرات وعادات التفكير، وفي العمل للوصول إلى أهداف اجتماعية مرغوب فيها، وما لم يعمل المدرس نحو أهداف تساعد على تحسين الظروف الاجتماعية الحاضرة، فإنه ينقصه فهم المعنى الحقيقي للتربية إن التقدم يهدف إلى تحسين طريقة حياة أفراد المجتمع وجماعاته، ومعنى هذا أن التدريس الجيد لا يكتفي بالأسلوب السائد، وإنما يتطلع دائماً إلى الأفضل.

وعلى المدرس أن يحسن طرق تدريسه، وأساليب تحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية، ولا يتم تحقيق هذه الأهداف عن طريق القول وحده، بل إن ذلك يتطلب إيماناً وعملاً.

وعلى المعلم أن ينمو ويتقدم في مهارته وأسلوبه، وكذلك في تحسين الأهداف التربوية وعندما يتحسن التدريس باستمرار فهو تدريس تقدمي، والتقدمية هنا اصطلاح نسبي، إذ توجد درجات متفاوته من التقدمية في التربية تتراوح بين مواقف لا يجري فيها أي تقدم مطلقاً، ومواقف يبتعد فيها القادة عن الجماهير ابتعاداً هائلاً بحيث لا يمكن أن يتلاقوا إن المدرس الفطن هو الذي يسير سيراً تقدمياً متفقاً مع المواقف التي تسمح بذلك. إن المدرس الناجح هو

المدرس الذي يقيس سرعة تقدمه بالنسبة للموقف الذي يعلـم فيـه. ولكنـه لا يتخلى عن الرغبة في أن يدرس بصورة افضل كلما مرت به الأيام.

١٠. **التدريس الجيد هو التدريس الذي يشخص الصعوبات:**

إن المدرسين الأكفاء، هم الذي ينتبـهون دومـاً إلـى الصعوبـات التعليميـة التي يواجهها الطلاب. ولقد حدثت تطـورات فـي أدوات القيـاس التربوي جعلت في الإمكان تشخيص الصعوبات المتعلقة بالـقراءة، والإمـلاء، والكتابة، والحساب أكثر تقدماً من تلك التي تتعلق بـدرس التـاريخ والعلـوم الأخرى، ولكن حتى في هذه الحالة، نجد أن المدرسين الأكفاء يتحسسون- اكثر من غيرهم- الحاجة إلى التعليم الفردي وخاصة في الوقت الحاضر فنجـد أن بعض المدرسين في المدارس الحديثة يدرسون بعض الحالات من تلاميذهـم. وهناك أمل كبير في إمكانية تدريب المدرسين، بحيث يصبحون أكـثر مـهارة وقدرة على تشخيص صعوبات التلاميذ في التعليم.

١١. **التدريس الجيد هو الذي يؤدي إلى علاج صعوبات التعليم:**

إن التدريس الجيد هو الذي يستطيع أن يهيئ لمن لديه صعوبات فـي عملية التعلم أن يعالجها. والكفاءة في العلاج تتطلب أن يقدر الفرد على النظرة الشاملة لمشكلات التعلم التي يشتمل عليها الموقف التعليمي، وان يكون عارفـاً بالوسائل التي تستخدم لغرض العلاج في مختلـف الموضوعـات الدراسـية. وتظهر أهمية العمل على وجه الخصوص في الموضوعات التي تشتمل علـى مهارات يترتب بعضها على بعض، بحيث أن الفشل في إحداهـا يحـول دون التقدم إلى ما يترتب عليها الكثير من حالات التأخر في التعلم، يمكن تحسـينها إذا شخص المدرسون الصعوبات وطبقوا الوسائل العلاجية عندمـا تسـتدعي الحاجة ذلك.

أساليب ضبط الطلاب

معنى الضبط:

يختلف المدرسون في فهم الضبط والنظام، فكلمة ضبط تعني بالنسبة للبعض العقاب وبالنسبة للبعض الآخر تعني الطاعة القسرية، وبالنسبة للآخرين تستلزم توجيه السلوك وتصحيحه وهذه المعاني كلها تشتمل على عناصر ضبط السلوك. والواقع أن الهدف النهائي للسلوك هو الضبط الذاتي.

وقدرة التلميذ على الضبط نفسه ترتبط بالعمر والنضج. ويتطلب التلاميذ الصغار ضبطاً اكثر من الكبار من المصادر الخارجية. أي من الأفراد الآخرين وسوف يقابل المدرس بعض التلاميذ الذين حققوا القدرة على ضبط سلوكهم ويلتقي بآخرين يحتاجون إلى مساعدة كبيرة في ذلك. والمدرس في الصف لابد ان يستخدم وسائل جيدة لمساعدة التلاميذ على أن يضبطوا أنفسهم.

وتقتضي هذه المساعدة أن يكون قادراً على فهم مشكلات السلوك عند التلاميذ. وعلى استخدام الوسائل التي تصحح هذه المشكلات لتحقيق الضبط الذاتي.

الاتجاهات العامة إزاء النظام:

هناك ثلاثة اتجاهات أساسية إزاء المحافظة على نظام الصف وضبطه.

١. الاتجاه الاستبدادي:

كثير من المدرسين يحكمون الصف بيد من حديد عن طريق التهديدات بل حتى وبالقوة الجسمية. ويشعر هؤلاء أن الضبط فعال، ويفترضون خطأ انه مرغوب فيه في هذا الجو يكون احترام التلاميذ للمدرس قليلاً.

وقد يسأل المدرس لماذا يعمل كثيراً ويبذل جهداً كبيراً حتى يحفز التلاميذ إلى العمل. وقد يدرك التلاميذ أن الأهداف التربوية مصطنعة ومفروضة عليهم. فلا تتوفر لديهم دوافع ذاتية للعمل ولا تتسم علاقتهم بالمدرس بالتجاوب الكافي. وقد يتدهور الموقف بحيث يصبح مباراة بين التلاميذ والمدرس على أن الطرفين أكثر فطنة.

٢.الاتجاه اللاأبالي:

إن المدرس الذي يتسم اتجاهه باللاأبالية لا يضبط الصف على الإطلاق. وهو يتجاهل المشكلات حين تنشأ وقد تنتشر الفوضى في الصف ولكن إحساس المدرس بعدم الأمن يمنعه من محاولة إعادة النظام وقد تنشأ عدم الأمن من إخفاقه في معالجة مشكلات سلوكية سابقة وقد يتعود سوء السلوك في الصف بحيث يعتقد أنه لا توجد فعلاً مشكلات نظام، ولا يقدر التلاميذ هذا الجو الصفي ولا يحترمون هذا المدرس وقد ينشأ هذا الاتجاه لأسباب أخرى كالود الزائد مع التلاميذ ونقصان الجدية.

٣.الاتجاه الديمقراطي:

إن استخدام القاعدة الأغلبية لاتخاذ قرار إزاء كل نشاط سواء كان ذلك إزاء مشكلات سلوكية أو فتح نافذة أو تحديد ميعاد امتحان تطبيق خاطئ للديمقراطية لصفية والمدرس الديمقراطي يجعل تلاميذه يدركون أن هناك حرية في السلوك الصفية مع وجود حدود لهذه الحرية، وهو يناقش مع التلاميذ في بداية السنة قواعد العمل، وما يتوقع منهم وهذه القواعد مقبولة تتمشى مع ما يسود المجتمع من آداب.

ويحتاج بعض التلاميذ إلى أن ينتبهوا إلى عدم الخـــروج عـــن هـــذه القواعد، ولو أن التلاميذ شاركوا في تحديد هذه القواعد لكانوا أكثر تقبلاً لـــها. وليس من شك في أن وسائل التحكم الاستبدادية اسهل من الاتجاه الديمقراطي.

ولا بد للمدرس الديمقراطي من أن يبذل جهداً كبيراً لتحقيـــق النظـــام والضبط المرغوب فيه، ولكن تنمية قدرة التلاميذ على ضبط أنفسهم خير جزاء لهذا الجهد.

العوامل التي تساعد على ضبط الصف

١. كن على وعي مستمر بجو الصف:

ينبغي أن يكون المدرس على وعي بما يجري في الصف وبعلامـــات الخطر التي تبين خللا في جو الجماعة أو في سلوك الفرد. والمـــدرس الـــذي يعرف ما يعمله كل تلميذ أولا يعلمه يستطيع أن يعني بالمشكلات الفردية قبـــل أن يتأثر الصف كله بها.

والمدرس النشط لا ينغمس في مساعدة الأفراد بحيث ينسى مشـــكلات وحاجات بقية الصف. ومن الصواب أن تقول انه ينبغـــي علـــى المـــدرس أن يجيء إلى الصف باتجاه إيجابي مؤمنا بتلاميذه ومتقبلاً لهم حتى يثبتوا عكـــس ذلك. ومع هذا ينبغي أن ألا تبلغ به السذاجة حداً يدفعه إلى التفكير في أن جميع التلاميذ قد حققوا نضجاً كافياً بحيث يوجهون أنفسهم. وكقاعدة عامـــة يحـــاول التلاميذ أن يرتقوا إلى مستوى توقعات المدرس الذي يحترمهم.

٢.تجنب استخدام العقاب الانتقامي:

وخاصة العقاب الجماعي على أعمال قام بها عدد قليل من الأفراد. والعقاب بقصد البرهنة على أن المدرس هو السيد له نتيجة ضئيلة في تصحيح سبب المشكلات السلوكية.

٣.إنماء الاهتمام والاحترام المتبادل:

إن النظام البناء يقوم على أساس الاحترام المتبادل ومصدر هذا الاحترام والاهتمام المتبادل هو التصرفات الكثيرة التي تبين عطف المدرس ورعايته للتلاميذ ولباقته فإذا القي سؤالاً وأجاب التلميذ إجابة خاطئة يمكن أن يبين له الخطأ دون أن يحرجه. ولا تستخدم السخرية والهزء لان التلاميذ يضيقون بهذا الأسلوب ولا يمكن أن يتوقع منهم احترام المدرس الذي يسخر منهم.

٤.المرونة في المناسبات غير العادية:

عندما يكون الطلاب منفعلين نتيجة لتوقعهم حفلا مدرسياً أو مشاهدة مباراة رياضية أو غيرها من العوامل غير العادية، يستطيع المدرس أن يكون اكثر تسامحاً وتحرراً في توقعاته من الصف. وقد يجد من الحكمة أن يؤجل أو يغير درسه الذي خطط لتدريسه في ذلك اليوم. كما أن المدرس لا ينبغي أن يظهر انفعالات غضب، فسلوكه الناضج ينبغي أن يكون مثلاً يحتذي به التلاميذ. وعليه ألا يتحدى كل إزعاج تافه، فهذه الازعاجات تضايق المدرس وحده وتضخيمها يؤثر على الصف كله.

٥.بدء النشاطات الصفية:

ابدأ نشاطات الصف مباشرة في بداية الدرس، ولا تؤخر هـــذا البـــدء لمراجعة الحاضرين والغائبين أو القيام بأعمال أخرى واعمل هذا في أوقـــات أكثر ملائمة، أو دع التلاميذ يقومون بها بينما تقوم أنت بـــالعمل المـــهم هـــو التدريس.

٦.تحسين أساليب التدريس:

اعمل في تحسين أساليب تدريسك وذلك بتخطيط خبرات تتحدى تفكـير التلاميذ وباستخدام وسائل تعليمية معينة. ومثل هذا العمل لا يفسح المجال كثيراً للمشكلات السلوكية لأنه يهتم بدوافع التلاميذ ويراعي الفروق الفردية بينهم.

٧. خاطب التلاميذ على قدر عقولهم:

على المدرس أن يتجنب التطرف في مخاطبة التطرف فـــي مخاطبـــة التلاميذ، فلا يعاملهم كأطفال ولا يعاملهم ككبار، كأن يقول لهم يا سيد فـــلان، بدلاً من أن يناديهم بأسمائهم وإذا انتقل المدرس من المدرسة المتوســـطة إلـــى الثانوية قد يجد من الضروري تعديل ألفاظه وإجراءات تدريسه وتوقعاته فيمـــا يتصل بسلوك التلاميذ.

٨. تأكيد العبارات الإيجابية:

أكد العبارات الإيجابية اكثر من السلبية، فقـــول المـــدرس للمراهـــق اعمـــل كذا، افضل من قوله لا تعمل كذا؛ لأنه في مرحلة توتر وثورة ويحاول أن يصبح مستقلا، وقد يكون الرجاء اكثر فعالية من الأمر لأنها لا تثير خنـــق التلاميذ.

٩. الاهتمام بالنشاط اللاصفي:

اظهر اهتماماً وميلاً بنشاطات التلاميذ اللاصفية لأنها وسيلة فعالة لتوطيد وتحسب العلاقات بين المدرس والتلميذ.

١٠. استخدام صوتك على نحو فعال:

فالصوت الخفيف له تأثير مهدىء على الجماعة غير المستقرة، أما إذا ارتفع مستوى الضوضاء في الصف إلى نقطة تمنع التعلم، فالمدرس ينبغي عليه أن يجذب الانتباه الكامل للتلاميذ ثم يخاطبهم على نحو إيجابي وهادئ.

ويستطيع كل مدرس أن يضيف إلى هذه القائمة مقترحات أخرى بعد أن يثبت نجاحاً خلال ممارسته. ويحسن أن تقرر هنا أن التلاميذ لن يستجيبوا بنفس الطريقة بالضبط إزاء أي أسلوب من هذه الأساليب.

مشكلات سلوكية تتطلب اهتماماً مباشراً، وتوجيهاً بعيد المدى:

إذا لم تفلح جهود المدرس في تهدئة تلميذ مضطرب انفعالياً فعليه أن ينحي جانباً التهديد. وان يستخدم نشاطاً صفياً يستحوذ على اهتمام الصف كله وقد يكون ذلك عن طريق نكتة أو قصة مناسبة، فإذا استمر سلوك التلميذ مضايقاً للصف فقد يطلب المدرس من التلميذ أن يترك الصف، وفي هذه الحالة ينبغي على المدرس أن يحدد إلى أين يذهب التلميذ وماذا يعمل، واتباع هذه الإجراءات لا يؤدي إلى علاج المشكلة السلوكية بل يؤدي إلى المحافظة على نظام الصف وضبطه، ومن المهم ألا ينسى المدرس هذا التلميذ وعلى المدرس أن يقابله مقابلة شخصية في اليوم التالي فقد يكون مستعداً للكلام الهادئ وخلال هذا التفاهم يمكن الكشف عن السبب الحقيقي لسوء السلوك، وان توضع الخطوات المناسبة التي تمنع من حدوث هذا السلوك.

وعلى المدرس المبتـــدئ أن يــدرك أن معظــم صعوبـــات الصـــف والمشكلات السلوكية ليست بالخطورة التي تحول دون علاجـــها بنجـــاح، إذا استخدم المبادئ النفسية والتربوية التي تعلمـــها. علـــى أن هنـــاك صعوبـــات خاصــــة تحتاج إلى توجيه وإرشــــاد طويــل المــدى وتقتضـــي الاســتعانة بالمختصين والخبراء.

وبعض المدارس تلجأ إلى طرد التلاميذ المشاكسين من المدرسة لعـــدة أيام أو الطرد نهائياً، والنظم التعليمية تضـــع قيـــوداً وقواعـــد تتصـــل بـــهذه الأعمـــال. وقد يكون هذا ضرورياً بالتأكيد لتحقيق مصلحة طــــلاب الصـــف الآخرين، ولكـــن المدارس والمجتمع مسؤولون عن مساعدة الفرد الذي ســـاء تكيفه.

ولا ينبغي على المدرس أن يفترض أن ضبط التلاميذ لأنفسهم يرتبـــط ارتباطاً آلياً ببنيه الجماعة إذ إن وجود جماعات في الصف يكـــون مصـــدراً للمشكلات فبعض أعضاء جماعة في الصف قد يهاجمون أعضاء آخرين فـــي جماعة فرعية أخرى، وذلك حين نفضل كل جماعة أن تعمل من اجل أهـــداف تختلف عن أهداف الجماعة الأخرى. أي يحدث انقسام في الصف ويوجد فيـــه جماعة خارجية وجماعة داخلية مما يفسح المجـــال للتعبـــير عـــن العـــدوان التهجمي.

ومن المأمول أن يقوم المدرسون وإدارة المدرسة بالعمل على ضمـــان تعاون آباء التلاميذ مع المدرس، وذلك لأنه لم يعد في الإمكان أن تقوم المدرسة بتحمل عبء سلوك التلميذ كليّاً، والمقياس الحقيقي لقدرة المدرس على ضبـــط الصف هو سلوكه أثناء التدريس والعمل. وقد يكون بينه وبين تلاميـــذه وئـــام

وتفاعل وجو عام سار ومريح، أو قد يسود بينهم جو متوتر غير سار. وهـــذا الجو يسهم في معالجة الحوادث العارضة أو يؤدي إلى تفاقمها.

ثانياً: الهدف العام من تدريس التاريخ:

يختلف التربويون حول تحديد الهدف من تدريس هذه المادة وهذا الأمر يرجع بطبيعة الحال لاتساع مفهوم التاريخ نفسه، فالتـــاريخ كمـــادة مدرســـيه يمكـــن أن يحتوي على الكثير من جوانب المجتمعات الإنسانية في المـــاضي والحاضر.

وبالتالي يمكن أن يتضمن مدى واسعاً من الأنشطة الفعليـــة. ويقصـــد بذلك أن المتعلم يستطيع أن يمارس عمليات معرفية عديدة. أكثر مـــن مجـــرد التذكر أو الحفظ والاسترجاع. ويسير "جارفي" إلى عدد من الأهـــداف التـــي يرجى تحقيقها من خلال مناهج التاريخ، كما رتبها على النحو الآتي بقصد بيان تدرجها في الصعوبة ووزنها العلمي.

١. معرفة حقائق تاريخية.
٢. فهم وتقدير العصور الماضية بأحداثها وشعوبها.
٣. اكتساب القدرة على تقييم النصوص التاريخية ونقدها.
٤. تعلم الطرق الفنية لكتابة بحث تاريخي.

وفيما يلي معالجة تفصيلية

1. معرفة الحقائق التاريخية:

لا يزال الاتجاه السائد في مدارسنا هو تدريـــس الحقـــائق التاريخيـــة. والتأكد أن المتعلم قد تمكن منها. وبالتالي تكون هذه الحقائق الغاية الرئيسة من

تدريس هذه المادة. ولعل الامتحانات بصورتها التقليدية. تعد مسؤولة إلى حـــد كبير عن شيوع هذه الظاهرة.

ومن ثم نجد أن النسبة الغالبة من المدرسين تجتهد في تلقين الحقـــائق. لكي يستعد المتعلم لمواجهة الامتحان الذي يعرفون صورته العامة. وما يمكـــن أن يقيسه.

وقد تعرض هذا الاتجاه في مناهج التاريخ للنقد الشديد اســـتناداً إلـــى فكرتين، الفكرة الأولى: هي ظاهرة الانفجار المعرفي، حيث يواجه المتعلم فـــي معظم المواد الدراسية بحقائق متزايدة، بلغت من حيث الكم حدا يعجز العقـــل البشري المفرد عن استيعابها كلها. أو حتى استيعاب قدر معقول منها.

وقد كان لاستخدام الحاسب الإلكتروني الفضل في تقديم وسيلة قـــادرة على تخزين الحقائق التاريخية، على نحو يفوق اختزان العقل البشـــري لـــها، وكذلك من حيث القدرة على استرجاعها، والفكرة الثانية المسؤولة عـــن هـــذا النقد: هي التقدم السريع في وسائل الاتصال بجميع أنواعها في العالم المعاصر، الذي أدى إلى مزيد من المعلومات بين الشعوب، سواء بالطرق المباشرة مثل: الهجرة والرحلات والسياحة أو بالطرق غير المباشـــرة مثـــل: "التليفزيـــون" والإذاعة والسينما، وقد شعر المؤرخون بقصور في دراســـة التـــاريخ إذا مـــا انحصرت في إطار مجتمعات معينة، إذ إن الإنسان المثقف في حاجـــة إلـــى توسيع دائرة معارفه لكي تشتمل على ما هو اكثر مما وقع في الماضي. حتـــى تشمل أجزاء أخرى من العالم بكل ما يشمله من ثقافات متعددة.

وهذا الأمر يفرض - بطبيعة الحال- إضافة حقائق أخرى إلى مناهج التاريخ التقليدية. والتي تكون مشحونة عادة بالحقائق التاريخية التي تعكس فكرة واضع المنهج بكل ما تشمله من أهداف المجتمع وتطلعاته في أبنائه.

ومن هنا اصبح من الصعب- وربما من المستحيل- بناء مقررات دراسية في التاريخ، تغطي كل الحقائق المتعلقة بالتاريخ والحقائق المتصلة بها، والمتعلقة بالمجالات المعرفية الأخرى، مثل الاجتماع والجغرافيا والاقتصاد وغيرها ومن هنا تظهر أهمية الاختيار من هذا الكم الهائل للحقائق التاريخية والذي يجب أن يقترن بتدريب التلميذ على مهارات معرفية. تساعده على استخدام تلك الحقائق استخداماً منطقياً صائباً.

بالإضافة إلى مساعدته للحصول على مزيد من الحقائق التاريخية من مصادرها، بمعنى انه سيصبح قادراً على تعليم ذاته، لأنه يمتلك المهارات التي تؤهله للقيام بهذه العملية.

أما عن نوعية الحقائق التاريخية التي تحتويها مناهج التاريخ في التعليم المدرسي، فقد بدأ التربويون في التسأول عن نوع الحقائق التي تناسب التلاميذ في مراحل التعليم ما قبل المستوى الجامعي، فهناك التاريخ السياسي الذي يستمد أهميتة من آثاره المختلفة على حياة الشعوب، وتطور المجتمعات البشرية، ويرتبط بهذا أن يعرف المتعلم كيف عاش الناس في عصور معينة، وفي أماكن مختلفة، وما نوع النظم الاقتصادية والدينية والثقافية التي ميزت حياتهم آنذاك.

وهذا النوع من الحقائق كما يذكر "جارفي" لا يمكن أن يعتمد فيه على ما توصل إليه مؤرخ واحد ومجموعة من المؤرخين. ولكن يمكن التوصل

إلــى المعلومات والحقائق من خلال دراسة أدلة مختلفة. وكذلك يمكن التوصل إلى صورة عامة يتبن منها المتعلم كافة الابعاد، ومختلـــف الآراء. ووجـــهات النظر. وتجدر الإشارة في هذا الشأن إلى أن جوهر هذه العملية هـــو التفســير الذي يقوم به أي شخص يدرس التاريخ باستخدام الأدلة، ومع ذلك يمكن القول: ان الحقائق التي يتم التوصل إليها من خلال مثل هذا الأسلوب لا ترقـــى إلـــى درجة الصدق التي تميز بها الحقائق التي يتم التوصل إليها من خلال التجـارب المعملية.

ومع ذلك فإن دراسة التاريخ وتعلمه على المستوى المدرسي باســتخدام الأدلة، ويعد من أهم المداخل في هذا الشأن. لما يمكن أن يشارك في تحقيقـــه من الأهداف التي تسعى إليها عملية التربية من وراء تدريـــس هـــذه المـــادة المدرسية.

٢. فهم وتقدير العصور الماضية بأحداثها وشعوبها:

يعد هذا الهدف من أهم الأهداف التي يرجى تحقيقها من وراء تدريــس التاريخ. وهنا يتبين أن الحقائق والمعارف التاريخية تعتبر وسيلة لتنمية الفـــهم. والتقدير للعصور الماضية بأحداثها وشعوبها. إذ أن الحقائق والمعارف إذ كانت هامة فهي تستمد أهميتها من استخدامها لإكساب المتعلم اوجه التعلم، التي تتفق مع طبيعة المادة التاريخية وإمكاناتها.

ومن ثم فإن المتعلم لابد أن يفهم بوضوح أن الحاضر الـــذي يعيــش فيـــه حالياً ما هو إلا امتداد للماضي القريب والبعيد. وان الحاضر الذي يعيشه في الوقت الحاضر سيصبح تاريخاً في المستقبل. وان التاريخ ليس شيئاً مـــات واندثر وإنما لا يزال حياً. على اعتبار انه على صلة وثيقة بالحـــاضر الـــذي

نعيشه. ولا يتوقف ذلك على دراسة التاريخ المحلي أو الوطني، ولكن ينسحب أيضاً على كل ما يمكن دراسته عن العصور الماضية بكل أحداثها ومواقفها وشعوبها وما تضمنه من مشكلات وهنا يمكن القول أن كل هذا يتطلب الاهتمام بالزمن واستخدامه في تفسير وتحليل التغير والتطور. كما يتطلب توافر خيال قوي. يمتاز بالقدرة على التصور والتعاطف، وإدراك أن الماضي وكذلك الحاضر لا يمكن فهمها على نحو سليم إلا بدراسة جميع مظاهرهما. وان التفاعل بين عدد من العوامل في حياة أي فرد أو جماعة. لا ينبغي دراسته بصورة جزئية، وإنما لا بد من تحليله والنظر إليه نظرة شاملة، وفيما يلي معالجة تفصيلية لكل جانب من هذه الجوانب الثلاثة.

أ. الزمن والتاريخ:

يقوم المدرس عادة بتقسيم التاريخ إلى فترات زمنية على استخدام تلك الحقائق استخداما منطقياً صائباً. بالإضافة إلى مساعدته للحصول على مزيد من الحقائق التاريخية من مصادرها بمعنى انه سيصبح قادراً على تعليم ذاته، لأنه يمتلك المهارات التي تؤهله للقيام بهذه العملية.

أما عن نوعية الحقائق التاريخية التي تحتويها مناهج التاريخ في التعليم المدرسي، فقد بدأ التربويون في التساؤل عن نوع الحقائق التي تناسب التلاميذ في مراحل التعليم ما قبل المستوى الجامعي، فهناك التاريخ السياسي الذي يستمد أهميته من أثاره المختلفة على حياة الشعوب ، وتطور المجتمعات البشرية، ويرتبط بهذا أن يعرف المتعلم كيف عاش الناس في عصور معينة، وفي أماكن مختلفة، وما نوع النظم الاقتصادية والدينية والثقافية التي ميزت حياتهم آنذاك، وهذا النوع من الحقائق كما يذكر"جارفي" لا يمكن أن يعتمد

فيه على ما توصل إليه مؤرخ واحدٌ أو مجموعة من المؤرخين. ولكن يمكن التوصل إلى المعلومات والحقائق من خلال دراسة أدلة مختلفة. وكذلك يمكن التوصل إلى صورة عامة، تبين منها المتعلم كافة الأبعاد، ومختلف الآراء ووجهات النظر.

وتجدر الإشارة في هذا الشأن إلى أن جوهر هذه العملية هو التفسير الذي يقوم به أي شخص يدرس التاريخ باستخدام الأدلة ومع ذلك يمكن القول: أن الحقائق التي يتم التوصل إليها من خلال مثل هذا الأسلوب لا ترقى إلى درجة الصدف التي تتميز بها الحقائق التي يتم التوصل إليها من خلال التجارب المعملية.

ومع ذلك فإن دراسة التاريخ وتعلمه على المستوى المدرسي باستخدام الأدلة يعد من أهم المداخل في هذا الشأن. لما يمكن أن يشارك في تحقيقه من الأهداف التي تسعى إليها عملية التربية من وراء تدريس هذه المادة المدرسية، تتميز بخصائص معينة بحيث يظهر فيها التعاقب والاستمرار والتغير.

وهذا التقسيم الذي يضعه المدرس يعبر عن حاجته إلى تجزئة التاريخ إلى فترات مثل العصور القديمة، والعصور الوسطى وعصر النهضة والعصور الحديثة وغيرها. وهي كلها تعبر عن مفاهيم تاريخية لفترات زمنية مختلفة. وهذا الأمر يساعد المدرس على تناول أحداث التاريخ بمنطق معين.

كما يهتم المدرسون أيضاً بالتعاقب أو الترتيب الزمني. وبدون هذا الأمر يصعب ربط الأحداث السابقة بما وقع بعدها من أحداث أخرى، وهذا الأمر يشتمل أيضاً على اهتمام المدرس بالمسببات الكامنة وراء الأحداث التاريخية، ونتائجها وتأثيراتها المختلفة في شتى جوانب حياة الإنسان.

أما عن اهتمام دراسة التـــاريخ بالعلاقـــات بيـــن الفـــترات الزمنيـــة المختلفـــة، فهذا يرجع إلى أن الدراسة التحليلية لفترة زمنية ما ربما تؤدي إلـــى إيجاد علاقات محتملة بين فترة وأخرى. مما يساعد إلى التوصل إلى تفســيرات مقبولة.

وفيما يتعلق بنمو الحاسة الزمنية فهي تتضمـــــن تمكـــن الفـــرد مـــن المفـــاهيم الأساسية للزمن. والقدرة على استخدامها في مجال التـــاريخ إلا أن البحوث التي أجريت في مجال نمو الحاسة الزمنية لا تزال قليلة.

حيث تناولت في معظمها الحاسة الزمنية المجردة. ولم تجـــر ســـوى دراسات قليلة في مجال الحاسة الزمنية التاريخية. وقد توصلت هذه الدراســات إلى أن التلاميذ في المرحلة الثانوية (١٣ – ١٦) يصل نضجهم إلـــى مرحلـــة يستطيعون فيها إدراك المفاهيم الرئيسة للزمن. وكيفية استخدامها. حيث يكونوا قادرين على إدراك عدد ساعات اليوم وأيام الأسبوع، وشهور السنة، وأعمارهم ممثلة بالسنيين.

ومن ثم فإن المرحلة الثانوية يمكن اعتبارها مرحلة مناسبة. لامتـــداد تصورهم الزمني ليشمل العقود أو القرون هذا إلى جانب انهم في حاجة إلـــى تعلم كيفية استخدام هذه المفاهيم. ولاشك أن التاريخ– كمادة مدرسية -ينفرد عن غيره من المواد بتنمية هذه المفاهيم واستخدامها.

ب.التخيل التاريخي:

يحتاج المدرس عادة إلى مهارة غير عادية في التخيل من اجـــل فـــهم أحداث الماضي، من حيث أسبابها ونتائجها. وهو من خلال ذلك يستهدف تقديم

تفسيرات منطقية للمادة التاريخية، التي استطاع أن يتوصل إليها من خلال ما أتيح له من مختلف الأدلة.

وهو في هذا الصدد يختلف إلى حد كبير عن عالم الكيمياء حينما يكون في معمله. إذا يرى المواد ويرى تفاعلاتها ويفهم أسبابها ويدرك ما يترتب على ذلك كله من نتائج علمية، والأمر بالنسبة للمدرس مختلف إذ يقوم المدرس من خلال الأدلة المتاحة بتكوين صورة كلية للموقف أو الحدث، عن طريق التخيل. ثم يبدأ بناءً على ذلك في عملية المقارنة والتحليل والاستنتاج والترجيح. وغير ذلك من المهارات التي يجب أن يكون متمكنا منها، حتى يستطيع أن يصل إلى الحقيقة.

وبالنظر إلى التاريخ كمادة مدرسية. وتعامل تلميذ المرحلة الثانوية معها، نجد أن من الضرورة بإمكانه أن يتعلم كيف يفكر ويرتبط بهذا انه في حاجة إلى تعلم كيفية التخيل. ويمثل الموقف التاريخي، وكأنه يعيش فيه ويتفاعل معه. وهذا التمثل يساعده على التخيل.

وانعكاس ذلك على تكوينه الوجداني . ولعل هذا يعني أن أحداث التاريخ البشري هي محصلة للتفاعل بين عقل الفرد ووجدانه. ومن هنا يصبح التاريخ ذا معنى وقيمة بالنسبة للفرد.

ج. إدراك الكليات:

يحتاج فهم التاريخ إلى إدراك الكليات. والمقصود بذلك أن المدرس حينما يبحث في التاريخ عن الأدلة. يقوم بدراستها وتحليلها واستخدامها في عملية التفسير. فهو قد يفعل ذلك بصورة جزئية. بمعنى انه قد يتناول الموقف الكلي عن طريق تقسيمه إلى أجزاء. ثم إلى البحث عن الصورة في كل جزء

منها على حدة. ثم يبدأ بعد ذلك في وضع الجزئيات في موضعها بحيث تـؤدي كلها إلى تكوين الصورة الكلية التي كان يرجوها منذ البداية.

ولما كان التاريخ كعلم له فروعه المتخصصة كالتـاريخ الاقتصـادي والسياسي والاجتماعي وغيرها.إلا أن المـدرس الحقيقـي فـي دراسـة لأي موضوع، لابد أن يأخذ في الاعتبار جميع المجالات المتعلقة بموضوعـه. ولا يتأتى ذلك عادة إلا من خلال وضع تصنيف لها قبل البدء في عمليـة تحليـل للأدلة التاريخية المتعلقة بمختلف أقسـام التـاريخ. إلا أن غايـة المـدرس لا تتحقـق بمجرد عمليتي التصنيف والتحليل. إذا إن المدرس يقوم بالربط بيـن مختلف وجهات النظر عن الماضي، وخلال عملية الربط هذه يـدرك تمامـاً وبدرجة كبيرة من الوضوح "كلية" الموقف أو الصـورة الكليـة للموقـف أو الحدث الذي يكون بصدد دراسته أو تفسيره.

ويرتبط بهذا أيضاً. أن المـدرس يسـتطيع مـن خـلال كـل هـذه الإجـراءات للتوصل إلى تعميمات تساعده على تفسير مواقف تاريخية أخرى. وبالتالي فإن مساعدة التلاميذ على فهم بنية التاريخ بكل ما يشملها من مفـاهيم وتعميمات ويعد أمراً غاية في الأهمية. ولا ينبغـي إغفالـه أثنـاء تدريـس التـاريخ. إذ انه يساعد تكوين العقلية التاريخية التي تستطيع وضع متغـيرات الأحداث في إطارها الزمني السليم. بحيث تظهر الصورة الكلية بكل ما تحتويه عدد من الجزئيات.

٣. اكتساب القدرة على تقييم النصوص التاريخية ونقدها:

يرجع المؤرخ عادة إلى مصادر عديدة حتى يستطيع الحصـول علـى الأدلة التي يبدأ منها دراسته للأحداث. والمواقف التاريخية المختلفة. وهو حينما

يصل إلى نتائج يقتنع بها يقوم بكتابة التاريخ وهو في هذا الشأن يرجــع إلــى المصادر الأصلية. وحينما يبدأ خبراء التربية في تخطيط منـــاهج التـــاريخ لا يرجعون إلى المصادر الأصلية التي رجع إليها المؤرخ، ولكنهم يرجعون إلــى كتابات المؤرخين للاختبار من بينها وفق معايير اختبار المحتوى حيث تناسب المستوى التعليمي الذي يقومون بتخطيط المناهج من اجله، وبذلك فهم يرجعون إلى مصادر ثانوية، وليست أصلية. هذا كما إن أي بحث يحاول تقويم الكتـــب المدرسية في مادة التاريخ لا يرجع إلى المصادر الأصلية، ولكنه يبـــدأ هـــذه العملية في ضوء معايير معينة. يتعلق بعضها بطبيعة التاريخ نفسه. ويتعلـــق بعضها الآخر بسيكولوجية المتعلم ووجهة نظر المجتمع. وتوقعاته من تعليـــم التاريخ وتعلمه.

ومعنى هذا إن المتعلم لابد أن يتعلم كيف ينقد النصـــوص التاريخيـــة وكيف يصدر أحكاماً بشأن مدى صلاحيتها، ونواحي القوة والضعـــف فيـــها. ويمكن استغلال ميل تلميذ المدرسة الثانوية إلى النقد في تكوين أسلوب تفكـــير نافع ومفيد.

٤. تعلم الطرق الفنية لكتابة بحث تاريخي:

حينما يطلع المتعلم على أحد الكتب المدرسية في مادة التاريخ فهو يقرأ مادة تم اختيارها له. أي أن ما يقرأه هو حصيلة جهد قام به المؤرخ ومخطـــط المنهج. وبذلك فهو بعيد تماماً عن المصادر التي يستطيع من خلالها التوصـــل إلى الحقيقة. على انه ليس مقصوداً في هذا الشأن أن يقوم المتعلم بنفس ما يقوم به المؤرخ في بحوثه التاريخية، وعلى نفس المستوى.

ولكن ما يطالب به المتخصصون في مناهج التاريخ وتدريسه هـو أن تتاح الفرص كي يتعلم. وان يكتسب بعض المهارات التـي يتقنـها المـؤرخ ويستخدمها في تعامله مع مصادره.

ولكن بأسلوب يتناسب مع مستواه وإمكاناته العقلية فـالمؤرخ يفحـص مـا توفر من الأدلة ويحدد المشكلات التي تعترض ما يرويه أو يحاول تفسيره مـن الأحداث ثم يضع الفروض لحل تلك المشكلات وهو بذلك يشبه إلى حـد كبير غيره من الباحثين في معظم المجالات العلمية الأخرى.

إن التلميذ في مستوى المرحلة الثانوية ليس مطالباً بأن يكتسب مهارات البحث التاريخي. ولكنه يجب أن يكتسب المهارات اللازمة لمتابعـة بحـوث تاريخية، تتفق مع مستواه والهدف من ذلك كله هو تكوين العقليـة التاريخيـة واكتساب القدرة على التعبير الكتابي المناسب وكتابة البحوث التاريخية.

مداخل تدريس التاريخ :

إن الغايات الأربعة التي سبق عرضها هي أغراض عامـة، ينعكـس تأثيرها بشكل واضح على عدد من مداخل تدريس التاريخ كما يتبين فيما يلي:

١. مدخل التتابع الزمني:

يعتمد هذا المدخل على عرض المادة التاريخية في صـورة متتابعـة بحيث يقدم القديم أولاً ثم الأحداث فالأحداث، وعلى الرغم من إن هذا المدخـل استخدام قديماً ألا انه لا يزال يستخدم في عديد من الدول.

ونقطة البداية في هذا النوع من المناهج عادة هي العصر الحجري ثـم الحضارات القديمة والعصر اليوناني والروماني. وهكذ احتى الوصـول إلـى

التاريخ الحديث في نهاية المرحلة الثانوية. حيث يتم تناول جوانب من التـاريخ الاقتصادي أو الاجتماعي والسياسي الذي يتخذ هذه المواضيع محوراً له.

وكان هذا المدخل ينظر إليه في القرن الماضي على انه يمثل الإعـداد الأساسي. لكي يكون الفرد مؤهلا للدراسات العليا المتخصصة فـي التـاريخ. حيث كان التلميذ يدرس حلقات التطور الزمني ثلاث مرات في حياته التعليمية. ويشمل ذلك المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

وكان الاعتقاد الشائع هو أن دراسة التطور الزمني على هذا النحو يعد أساساً جيداً لابد من تعليمه للتلميذ حتى يكون مستعداً للدراسات التخصصية فيما بعد في التعليم العالي. والى جانب ذلك، كان هناك اعتقاد شائع آخر، وهـو أن إدراك المتعلم لهذا التطور التاريخي بكافة أبعاده. يساعده على إدراك المعـاني التاريخية.

وقد لوحظ أن هذا المدخل شائع للاستخدام في معظم مناهج التـاريخ في بلدان الوطن العربي، على الرغم من النقد الشديد الذي وجه إليه منذ فـترة بعيدة. فهذا الأسلوب في الواقع يمثل الفكر التربوي الكلاسيكي الـذي يضـع المادة العلمية بكل ما تشمله من معارف وحقائق في مكانة متميزة وقـد تـأثر المدرس بهذا الأسلوب في تدريسه. وكذلك نلحظ أن التلقين من جانب المدرس، والحفظ والاستظهار من جانب المتعلم كلها مظاهر لهذا الأسلوب في اختيـار محتويات مناهج التاريخ وتنظيمها.

ويركز المدرسون في هذا الإطار على اكتسـاب التلاميـذ الحقـائق الهامـة إلى جانب تنمية الحاسة الزمنية لديهم باستخدام الأسـاليب التقليديـة.

وبناء على ذلك فإن هذا المدخل يبدو في شكله العام وتكوينه انه يستند إلى منطق المادة العلمية.

وفي ذلك تجاهل تام لمعظم الأهداف التربوية الأخرى. ففي ظل هذا الأسلوب يتجاهل مخططو المنهج ومنفذوه حاجات المتعلم وميوله وقدرته وما إلى ذلك من اوجه التعلم التي تهتم بها التربية التقدمية.

وهذا فضلاً عن أن هذا الأسلوب يعني أيضاً تجاهل مهارات الفهم والنقد التاريخي، والكتابة التاريخية وغير ذلك من الأمور الهامة، التي يجب أن تهتم بها مناهج التاريخ عامة. حتى تصبح دراسته ذات معنى ووظيفة بالنسبة للمتعلم.

٢.مدخل الفترات القصيرة أو الموضوع الواحد:

وهو يعتمد على وجهة نظر أخرى مخالفة للأسلوب السابق. إذ يعتمد على وجهة النظر التي تقول أن التلميذ تعود عليه فائدة كبيرة من دراسته المتعمقة والمفصلة لفترات زمنية قصيرة.

ولا يعني ذلك بالضرورة أن تكون هذه الفترات مترابطة من الناحية الزمنية. ولكنها تؤكد أهمية فهم التطور الزمني خلال دراسة التاريخ في فترة واحدة، حتى ولو كانت قصيرة نسبياً.

وتتنوع عادة أبعاد الموضوع الذي يدرسه التلاميذ وفق هذا المدخل. فقد يشتمل على جوانب سياسية واجتماعية واقتصادية في آن واحد. وبالتالي فليس ضرورياً أن تكون دراسة الفترة التاريخية من البعد السياسي أو الاقتصادي فقط. ولكن الأساسي هنا شمولية المعالجة للفترة التاريخية المختارة. فقد تكون حياة الرسول ﷺ محور الدراسة.

وفي هذه الحالة تصبح غاية الدراسة التاريخية النظرة متعددة الأبعـاد. بحيث تؤدي إلى تكوين المفاهيم الأساسية التي يرجوها مخطط المنهج. وهـذا يساعد أيضاً على تشجيع التلاميذ على النظر إلـى الماضي ليعيشـوا فيـه بوجدانهم أي يتعاطفون معه حتى يشعروا أنهم كما لو كانوا جزء منه.

ومن الأدوار الأساسية التي يجب أن يقوم بها المتعلم في إطـار هـذا المدخل استعادة الماضي من خلال تعاطفه معه، وهذا الدور الذي يطـالب بـه المتعلم في هذا الإطار يشبه إلى حد بعيد ما يقوم به المدرس عادة فـي هـذا الشأن.

وبالتالي يجب أن يدرك انه لا يدرس فترة مالأنها ستؤدي إلى مرحلـة تاريخية أخرى من التطور، كما هو الحال في الاتجاه السابق. ولكنه يدرس تلك الفترة بغرض استعادة بناء الماضي. وهو ما يساعده إلى الفهم الأفضل للتاريخ ومعانيه.

ويحتاج هذا المدخل عادة إلى جهد ليس بالقليل، سـواء مـن جـانب المدرس أم المتعلم. فضلا عن انه يحتاج إلى استخدام العديد مـن المصـادر والكتب والوسائل.

٣.مدخل نمو العلاقات:

وهو مدخل مختلف تماما عن المدخلين السابقين إذ انه يعتمد على فكرة أساسية مؤداها النظرة إلى الأمور في إطار تطور أبعادها. او رؤية الأحـداث من خلال نمو العلاقات وتطورها. وبالتالي فإن بؤرة الاهتمـام هـي النمـو، وليست عملية التعاقب. ومثال ذلك أن منهج التـاريخ قـد يحتـوي علـى موضوعات مثل: التعليم، الطب، والمواصلات. وتكون دراسـته مثـل هـذه

الموضوعات عن طريق تتبع نموها خلال مختلف العصور. وهذا الاتجاه يعد من الاتجاهات التي يمكن من خلال استخدامها مساعدة المتعلم على فهم الماضي.

ومن مزايا هذا المدخل بسهولة تحديد الموضوعات التي يجب أن يقوم المتعلم بدراستها. فضلاً عن انه يمكن مراعاة اهتمامات التلاميذ، مما يمكن أن تساعد في زيادة مستويات دافعيتهم لتعلم التاريخ.

ومع ذلك فهناك أوجه نقد يمكن توجيهيها إلى هذا المدخل ومن أهمها صعوبة فهم التلاميذ لمفهوم الزمن، وكذلك صعوبة تكوين صورة مترابطة عن الماضي في نهاية دراسة التاريخ باستخدام هذا المدخل. مما يعني التغاضي عن دراسة كثير من العوامل والمؤثرات ذات الصلة بأحداث الماضي ومواقفه.

٤.المدخل التراجعي:

وقد ظهر ذلك المدخل التراجعي خلال القرن التاسع عشر. ولكن مازال هناك الكثيرون من المتحمسين له في أيامنا هذه، وهو في ابسط تعريف له أن يبدأ التلميذ بدراسة ما هو مألوف له، متجهاً نحو غير المألوف. بمعنى إن تبدأ الدراسة من الحاضر ويتتبع تطورها تراجعيناً إلى الماضي.

ومن ثم قلب الترتيب الطبيعي. ومن أمثلة الدراسة التي أجراها المتحمسون لهذا المدخل تلك التي قام بها "ستاسي" حيث اقترح محوراً لها الغزو الروسي لتشيكوسلوفاكيا، وتتبع جذوره إلى نشأة تشيكوسلوفاكيا بعد الحرب العالمية الأولى، وبالإضافة إلى الثورة الروسية.

ومن المميزات التي يدعيها المتحمسون لهذا المدخل أن البداية بالمشاكل أو الأمور المعاصرة، تجعل الدراسة اكثر قرباً من التلاميذ، ومن ثم

تزيد من دافعيتهم، بل ويذهبون إلى القول بأنه إذا كان في استطاعة التلميـذ أن يفهم موضوعاً في مضمونه المعاصر. فإنه يكون اكثر قدرةً على فهمه في بعده الماضي. وبينما توجد نقاط قوة في هذه المميزات.

إلا انه توجد أيضاً جوانب ضعف يلزم التحذير منـــها، ومؤداهـــا إن بداية التلميذ بدراسة الحاضر، قد تؤدي إلى إفساد التاريخ؛ لأن الأحكام والقيـــم السائدة في عصرنا، والتي تؤثر في تفكير التلميذ، ليست بالضرورة نفسها التي ســـادت في الماضي.

ومن المشكوك فيه أيضاً أن هذا المدخل يحقق فــــهم أحــد الســمات الرئيسة للتاريخ، وهي تفرد الحادثة التاريخية، كما انه من الخطأ افــتراض أي موضوع معاصر له جذور تاريخيـــة، وإذ أخــذت العوامــل النفســية فـــي الاعتبـــار، فربما ينظر التلميذ إلى موضوعات من الماضي السحيق على أنـــها أكثر قرباً.

وتلبيه لحاجته مثل ذلك التلميذ الذي يعيش في مدينة الأقصر ومن حوله كل تراث الماضي السحيق، فإنه بلا شك يحس بالماضي، بل يكاد يلمسه ربمـــا اكثر من تعقيدات الأحداث التاريخية المعاصرة.

ويتضح من العرض السابق لتلك المداخل أن ما يحدد استخدام أي منها هو الغرض العام من دراسة التاريخ، بمعنى أن نوع الفكر التربوي السائد فـــي أي مجتمع من المجتمعات هو الذي يحدد ذلك الغرض. وبنـــــاء عليـــه يقـــوم الخبراء باختيار المحتوى، وتنظيمه بأسلوب معين، وبذلك يأتي المنهج مســـتنداً إلى أي مدخل منها أو غيرها، الأمر الذي ينعكس أيضاً على أسلوب تدريـــــس التاريخ.

المداخل الأساسية في بناء مناهج التاريخ وتدريسها:

وعلى الرغم من شيوع استخدام هذه المداخل في بناء مناهج التـــاريخ. وتدريسها لفترة طويلة في كثير من البلدان، ومنها البلدان العربية، إلا أن خبراء المناهج وطرق تدريس التاريخ ابتكروا مداخل أخرى يمكن استخدامها في هــذا المجال.

ومن أهم هذه المداخل التاريخ البيئي والمحلي، والتـــاريخ الســكاني والعائلي، والمحاكاة والألعاب التاريخية. فيما يلي عرض موجز لهذه المداخـــل التي تعتبر من المداخل الأساسية التي تساعد في تحقيق ما يرجى تحقيقه مـــن الأهداف من وراء مناهج التاريخ على المستوى المدرسي.

١. التاريخ البيئي والمحلي:

اتسع استخدام هذا المدخل في كثير من الدول المتقدمة، كما بدأ يلاقـــي صدى في بعض بلدان العالم العربي، ومن بين المتحمســـين لاســتخدام هــذا المدخل "هو سكينز" الذي يهتم ببيان الأدلة على مـــا يمكــن أن يخفقـــه هــذا المدخـــل من عائد. فيشير إلى انه لا يوجد تعارض بيـــن اســتخدام الدراســـة الميدانية لدراسة تاريخ البيئة أو التاريخ المحلي.

واستخدام الوثائق والمصادر الأصلية، كما أن كلا منهما على درجـــة كبيرة من الإلهامية بالنسبة للمؤرخ، وكذا بالنسبة لكل دارسي التاريخ باستخدام هذا المدخل، إذ إن العمل الميداني أو الدراسة الميدانية التي يتم تخطيطها علـــى نحو سليم، تساعد على إلقاء الأضواء على كافة أبعاد الدراسة التاريخية.

وفي ضوء المناداة بأن يشجع التلاميذ حسب أعمـــارهم علـــى اتبـــاع أسلوب المؤرخ في دراسة التاريخ، فإن أنصار مدخل التاريخ البيئي والمحلـــي

يرون أن هذا المدخل يعد مفيداً إلى حد بعيد ويشير"دوش" إلى أهمية التفاعل بين التلاميذ والتاريخ، وحاجتهم إلى رؤيته بوضوح كمسرحية مستمرة العرض يقومون بأدوارهم فيها، لا أن يدرسوه على نحو يشبه الفيلم السينمائي.

كما يشير بعض الباحثين إلى أن دراسة التاريخ البيئي والمحلي يعطي المتعلم إحساساً بالماضي وفهماً اعمق للحاضر، لأنها تنطوي على بيان مواطن الاتصال الواقعي بين الماضي والحاضر، كما تقدم البراهين الحقيقة وهو الأمر الذي يصعب تحقيقه غالباً من خلال دراسة الكتاب المدرسي، وان هذا المدخل يساعد على تحويل دراسة التاريخ من دراسة سقيمة منفرة إلى نشاط وتفاعل.

ويرى "كوك" إن هناك ميزة أخرى في استخدام هذا المدخل في مناهج التاريخ وتدريسه. فيشير إلى إن دراسته على هذا النمو تساعد على تحويل العملية التربوية من داخل المدرسة إلى رحاب عالم الواقع.

وبتالي يجد المعلم فرصة كافية للإرشاد والتوجيه والمشاركة النشطة، مما يعني انه لا يقف عند حدود كونه معلماً أكاديمياً يردد ما جاء بكتاب مدرسي، وعلى الرغم من جوانب القوة في هذا المدخل. إلا أن البعض يرى أن استخدامه يؤدي إلى قصور في وضوح الصورة الكلية لمادة التاريخ، ولكن مع ذلك فإنه يمكن القول انه إذا كانت الغاية من دراسة التاريخ إكساب الفرد مهارات التفكير والبحث التاريخي، تصبح المعارف التاريخية مجرد وسائل تستخدم في إكساب المتعلمين هذه المهارات، وعندئذ يكونوا قادرين على تعلم

التاريخ من مصادره الأصلية أو الثانوية وفقاً لما يوجد لديـــهم مـــن حاجـــات واهتمامات .

ومن اكثر المشكلات التي كشف عنها استخدام هذا الأسلوب في تدريس التاريخ، عدم تعاون الجمعيات التاريخية المحلية وجمعيات الآثار والمتاحف مع المعلمين وعدم كفاية الوقت المخصص لتلاميذ كل فصل مدرســـي. والشـــيء المؤكد في هذا الشأن هو أن هذا المدخل يحمل المعلم مسؤوليات كثيرة منـــها: إجادة مهارات العمل الميداني، والإلمام بأكبر قدر ممكن بمصـــــادر التـــاريخ المحلي المتاحة في المتاحف، ومكاتب السجلات الرسمية، وفي البيئة بصـــورة عامة، ومن الطبيعي ألاّ يقدم المعلم على استخدام هذا المدخل لأكثر من سـبب، لعل أهمها، أنه قد لا يمتلك المهارات التي تجعله قادراً على استخدامه.

وبالتالي يفضل المدخل التقليدي الذي لا يحتاج إلا إلى تمكنه من المادة العلمية، وإلقائها على مسامع التلاميذ ولعلنا نلاحظ أن هذا المدخل لا يســـتخدم في بلادنا العربية على النحو المرغوب فيه، وهذا يرجع أساســـاً إلـــى ســـيادة المناهج المنفصلة في مدارسنا، والتي تحدد الامتحانات فيـــها نـــوع التدريـــس وأساليبه، إذ أنها لا تقيس في اغلب الأحوال سوى ما اســتطاع كـــل فـــرد أن يستوعبه من الحقائق والمعارف التاريخية وبغض النظر عن مدى فهمه لها أو توظيفها في تعلم مهارات الكتابة والبحث والتفكير التاريخي.

٢.التاريخ السكاني والعائلي:

على الرغم من وضعها في عنوان واحد، إلا أن هناك اختلافـــاً تبيـــن الفرق بينهما، وفيما يتعلق بتاريخ السكان، فقد أشار بعض الباحثين أن يســـتخدم هذا المدخل في المناهج لفترات قصيرة، ولكن بصورة منظمة، ويمكن تحقيـــق

ذلك بأساليب كثيرة، ومن ثم كانت دراسة السكان في الماضي، وهجراتهم وأعمالهم، ويمكن عمل دراسة تفصيلية عن المجتمع المحلي باستخدام مصادر الإحصاء السكاني. بالإضافة إلى التغيرات التي طرأت على ممارسة الزراعة، وهناك مدخل آخر مستعار من علم الاجتماع، حيث يمكن استخدام مصادر الإحصاء السكاني، لاستكشاف الاختلافات العديدة والنوعية بين الطبقات المختلفة للأسر، من حيث صحتهم وأعمارهم عند الزواج، وحجم عائلاتهم وكذلك حجم منازلهم.

كما يمكن للتلاميذ أن يستخدموا مدخلاً اقتصادياً يربط تعداد السكان بالأسعار، أو مدخلاً طبياً يربط بين عوامل مثل الأمراض الوبائية وبين حجم تعداد السكان وتكوينه، ويقتضي استخدام المعلومات عن تعداد السكان عناية في التحضير، كما يجب ربطه مباشرة بقدرات التلاميذ على فهمه.

وعلى أية حال فمثل تلك الصعوبات لم تشكل عقبة حقيقية في استخدام المعلومات السكانية فقد تمكن كثير من تلاميذ المرحلة الثانوية أن يتناولوها بكفاءة، وهم في استخدامهم للمعلومات السكانية يتبعون أسلوب المؤرخ المحترف، من حيث الدراسة والتحليل واستخلاص النتائج وتفسيرها، مما يجعل هذا المدخل متميزاً.

ويمكن أن ينسحب مثل هذا القول على تاريخ الأسرة، وهو مجال أخذ في إثبات جدارته بزيادة الإقبال على استخدامه فإنه ينظر إلى تاريخ الأسرة على انه مدخل وثيق الصلة بالتلميذ، لأنه يعتمد على خبرته المباشرة.

كما انه يدرك قدر أهميته، كما أن دراسة أسرته تتطلب منه أن يقوم بدور إيجابي في تحديد مصادر معلوماته التي تمكنه من الوصول إلى نتائج ويتم ذلك في إطار طبيعي لا يحتاج إلى المناخ المصطنع الذي يخلقه المدرس عادة ودون ضغط قاهر لا يتناسب مع قدرات التلاميذ.

وهناك دليل آخر يشجع على استخدام هذا المدخل قدمه "مورفي" في بحث قام به على عينة من تلاميذ مدرسته وفيه قام التلاميذ بأنشطة تتمثل في رسم أشجار لعائلاتهم. وتصنيف مختلف القرائن مع الاهتمام بالمفاهيم الأساسية للزمن، وعند التعرض لأسئلة مثل كيف؟ ولماذا؟ ومتى؟ فقد كانت استجابات التلاميذ تعبر عن حماسة واستغراق وإخلاص في العمل بل وانتظام يندر مشاهدته في المداخل التقليدية.

٣.المحاكاة والألعاب التاريخية:

يحدد "ميلبورن" الفرق بين العاب الألواح وبين المحفزات فيقول: إن الأولى يكون تكوينها في الغالب أكثر بساطة والأدوار التي يقوم بها التلاميذ محددة، وهذا النوع أكثر تقبلاً من جانب التلاميذ الصغار. أما المحاكاة فهي أكثر تعقيداً فيما تطلبه من أدوار يؤديها التلاميذ، وتتكون من استجابات تحدد اتجاه التحركات بطريقة لا تنبئ بالنتيجة مقدماً.

والمزايا التي يذكرها المتحمسون لهذه الطريقة كثيرة، فيرى البعض أن المحفزات ليست على أنها مجرد لعبة، ولكن على أنها تطبيق عملي لبعض المفاهيم الأكاديمية، وان محصلتها التربوية تتميز بالعمق والواقعية، كما تؤدي

إلى التعاون، وفتح المناقشات بين التلاميذ كما تشجع المعلم على القيام بـــدور الموجه بدلاً من كونه مصدراً للمعلومات وهو دور يتقبلـــه المعلمـــون الذيـــن يؤيدون طرق البحث. ومن المزايا الأخرى للمحفزات أن كثرة الأعمال الشفوية التي يقوم بها التلاميذ تدفعهم إلى الإســـهام الإيجـــابي أكـــثر مـــن المواقـــف التقليديـــة، وينسحب ذلك حتى على التلاميذ ضعاف المستوى.

أما عن جوانب النقد التي توجه إلى هذا المدخل فأهمها: إن الأبحـــاث التي أجريت في هذا المجال ما زالت قليلة، وانه من المشكوك فيه أن مثل هـــذا المدخل يؤدي إلى نمو ذي دلالة في جوانب التفكير من استدعاء للمعلومـــات إلى التفكير الناقد بالإضافة إلى اكتساب الاتجاهات.

وخلاصة القول أن المحفزات والألعاب التاريخية يمكن أن ينظر إليـــها على أنها مداخل محكمة لمداخل تاريخية سبق الحديث عنها، ليست منافسه لها.

وقد يتصور البعض أن المعلم يجب أن يختار مدخـــلاً مـــن المداخـــل السابقة، سواء التقليدية أم المتطورة، ولكن الواقـــع أن المعلـــم لا يســـتطيع أن ينفـــرد بهذا الاختيار، فهناك إلى جانب تلك المداخـــل مداخـــل أخـــرى مثـــل الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة، وغير ذلك من مصادر دراسة التـــاريخ وتعلمه.

وبالتالي فإن الاختيار من هذا كله قد يبدو كما لو كان متوقف علـــى المعلم بمفرده، ولكن الواقع أن المعلم ليس إلا عضواً في فريق معني بمســـألة مناهج التاريخ، فهناك المخططون، وهناك من ورائهم المفكرون الذين يعكسون

تصوراتهم عن مسار العملية التربوية في شكل مبادئ يلتزم بها المخططـــون، وبناء على ذلك يتحدد للمعلم أسلوب أو أساليب معينة في تنفيذ ما يقوم بتدريسه من المناهج.

ومن ثم فلا ينبغي النظر إلى المعلم من زاوية ضيقة، بحيـــث يعتـــبر مسؤولاً وحده عن سيادة النمط التقليدي في تدريس التاريخ، إذ انه مقيـــد مـــن خلال أجهزة اخرى، مثل الإدارة المدرسية والإشراف الفني، ومـــن ثـــم فـــإن استخدام المعلم لمدخل آخر من المداخل التقدمية لا يمكن أن يتم مـــــن خـــلال أوامر أو تعليمات. ولكنه يحتاج أساساً إلى مراجعة كاملة لكـــل مكونـــات العملية التعليمية.

طريقة التدريس

1. مفهوم الطريقة وأهميتها:

يستخدم لفظ / طريقة / في التربية عادة للتعبير عن مجموع الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المدرس والتي تبدو آثارها على ما يتعلمه التلاميذ وتضم الطريقة عادة عديدا من الأنشطة والإجراءات مثل القراءة والمناقشة والتسميع والملاحظة والتوجيه والتوضيح والتكرار والتفسير والقراءة الصامتة والجهرية واستخدام السبورات والوسائل التعليمية وغيرها. وحينما تشتمل طريقة ما على بعض هذه الأنشطة أو الإجراءات فإنها ليست قصراً عليها، بل ربما يأخذ بها المدرس خلال استخدامه الطريقة أو طرقاً أخرى علاوة على أنشطة وإجراءات أخرى لم يأخذ بها في أثناء استخدامه للطريقة الأولى وهكذا.

وتعد عملية الربط بين هذه الأنشطة والإجراءات في أثناء عملية التدريس من صميم مسؤولية المدرس، وعلى ذلك فإنه يمكن القول بأن الطريقة أو الطرق التي يتبعها المدرس تعتبر من أهم الجوانب العملية التعليمية بل هي المشكلة الرئيسة في مضمون العمل بمهنة التدريس.

ويلاحظ أن كثيرين ينظرون إلى المصطلحين تدريس وتعليم على انهما متطابقان، وهما في الواقع ليسا كذلك فالفرد قد يتعلم دون أن يتعرض للتدريس، فالتدريس هو الإجراء أو الإجراءات المخططة التي يتبعها المدرس في تعامله مع التلاميذ بقصد جعل التعليم سهلاً ميسوراً وعلى ذلك فإن التعلم هو النتيجة للتدريس، أي أن نجاح المدرس أو فشله في التدريس يؤدي إلى

نتائج بين درجات السلب والإيجاب تبدو واضحة في سلوك التلاميذ في الكـــم المتعلم ونوعيته.

٢. العوامل المؤثرة في اختيارها:

هناك عوامل عديدة تحدد الطرق والأساليب التي يختارهـــا المـــدرس لتناول منهج التدريس فهذه العوامل هي:

أولاً: أهداف التدريس:

ذلك أن طريقة التدريس المتبعة هي الأداة التي يســـتخدمها المـــدرس لبلوغ تلك الأهداف ولذلك فإن من الضروري أن يعني المدرس بتحديد أهـداف كل درس من الدروس التي يعدها في إطار الموضوع الذي ينتمي إليه على أن يكون ذلك التحديد واضحاً لا غموض فيه، وان يضع تلك الأهداف في صـــورة سلوك أو أداء يبدو واضحاً ملموساً لدى التلميذ في نهاية الدرس وان تكون تلك الأهداف قريبة المنال وملائمة لقدرات ومستوى التلاميذ مما يساعد على تحديد طريقته في التدريس وتحديد عناصرها تحديداً واضحاً ودقيقاً، ولعل ذلك يوضح لنـــا أن المدرس الناجح لا يلزم بطريقة واحدة.

ثانياً: مستوى التلاميذ:

إن طريقة ما قد تكون مناسبة للتدريس في سن السادســـة او الســـابعة بينما لا تصلح تلك الطريقة للتدريس لتلاميذ أكبر سناً، كما إن الطريقـــة التـــي تصلح في صف ما قد لا تصلح في صف آخر من نفس الصف الدراسي، فلكل تلميذ خبراته السابقة وقدراته المميزة ومستوى نضجه.

وبالتالي فإن تركيب صف دراسي غالباً ما ســـيختلف عـــن تركيـــب الصفوف الأخرى مما يفرض اختلاف طريقة التدريس في صف ما عن غـيره

من الصفوف. وإذا كانت خبرات التلاميذ السابقة وقدراتهم ومستوى نضجهم تعد عوامل رئيسية في تحديد طريقة التدريس، فإن المدرس مطالب بأن يكون لديه القدرة على معرفة ما يناسب التلاميذ وما لا يناسبهم التلاميذ وما لا يناسبهم ومعرفة مستوى صعوبة أو سهولة الخبرات الجديدة التي يقدمها إلى التلاميذ ومدى ارتباطهما بخبراتهم السابقة وإمكانية الإفادة منها عند تقديم خبرات جديدة أخرى في المستقبل.

ثالثاً: تنظيم المنهج:

إن أسلوب المنهج يعد مسؤولاً مسؤولية عن الطريقة أو الطرق التي يستخدمها المدرس في أثناء التدريس، فإذا كان المنهج منظماً على أساس مشكلات أو تعينات فإن ذلك يفرض طريقة في التدريس تختلف عما تطلبه تنظيمات أخرى وفي الحالتين لا يستطيع المدرس أن يقتصر في التدريس على أسلوب الإلقاء، وإذا كان المنهج منظماً على أساس مواد دراسة منفصلة فإن ذلك يفرض على المدرس أن يعتمد في معظم تدريسه على الإلقاء وعدم مراعاة نشاط التلاميذ وحاجاتهم وميولهم ومشكلاتهم.

رابعاً: الوسائل التعليمية المتيسرة:

كثيراً ما تؤدي قلة الوسائل التعليمية وتنوعها بالمدرسة إلى الحيلولة دون استخدام طريقة معينة فحيثما يفشل المدرس في العثور على فيلم تعليمي ليستعين به في تدريسه فإنه يجد نفسه مضطراً لاتباع طريقة أخرى لا تقتضي استخدام هذا الفيلم.

بينما إذا توفر له هذا الفيلم التعليمي فإنه سيقوم بعرضه والتعليق عليه ومناقشة محتواه وبيان علاقته بمادة الدرس وإعداد التقارير وإدراك المغازي

والدروس المستفادة منه وعلى ذلك يمكن القول بأن تقصر الوسائل التعليمية في المدرسة قد يؤدي إلى تعطيل جهود المدرس الناجح ويصيبه بالفتور وفقدان الاهتمام بالعملية التعليمية، على حين أن توفر الوسائل وتنوعها بالمدرسة يفسح له المجال لاستخدامها والإفادة منها في التدريس إلا أن توفرها وتنوعها قد لا يؤديان إلى النتيجة المرغوب فيها لان استخدام الوسائل في التدريس على نحو طيب إنما يرتبط ارتباطاً وثيقاً بشخصية المدرس ومدى اقتناعه بعمله وفلسفته ومستوى إعداده قبل التحاقه بالمهنة ومستوى تدريبه في أثناء الخدمة.

خامساً: إمكانات البيئة المحلية:

البيئة المحلية هي المختبر الحقيقي الذي ينبغي أن ينفتح عليه التدريس مما يساعد على اكتساب التلاميذ معلومات وأفكار واتجاهات ومهارات قد لا يكون من اليسير إكسابهم إياها من خلال الكتاب المدرسي أو القراءات الخارجية أو الخرائط والأفلام وغيرها من الوسائل التعليمية، خاصة وان البيئة المحلية تحتوي فضلاً عن العناصر المادية عناصر ثقافية متعددة وعلاقات بشرية متنوعة تربط بينها وبين غيرها من البيئات.

سادساً: القراءات الخارجية والمصادر الأصلية:

إن توفر القراءات الخارجية سواء للمدرس أو التلاميذ وكذلك المصادر، يجعل المدرس قادراً على استخدام طرق وأساليب معينة في التدريس لا يستطيع استخدامها في حالة عدم توفرها. فإذا كان المنهج يهدف ضمن ما يهدف إليه – إلى إكساب التلاميذ القدرة على التفكير الناقد فإن المدرس كثيراً ما سيجد نفسه في حاجة إلى العديد من القراءات الخارجية والمصادر لتدريب

التلاميذ على المقارنة والتحليل والتفسير والاستنتاج ووزن قيم الأدلة وغيرها مما يساعد بصورة مباشرة أو غير مباشرة في إكساب مهارة التفكير الناقد.

ولعل ذلك يظهر أهمية المكتبة المدرسية ومكتبة الفصل وما تحتويه من كتب ومراجع ومصادر وصور ومجلات وصحف وغيرها مما يفسح المجال للمدرس للتفكير والتنويع في استخدام القراءات والمصادر المتاحة في التدريس.

سابعاً: نمط الأداة المدرسية:

إن مدير المدرسة له دور رئيسي في تنفيذ البرنامج سواء بوصفة مربياً متخصصاً أو مواطناً كما إن مسؤولياته متابعة العلمية التعليمية في المدرسة وتأييد كل جديد يسعى المدرسون إلى الأخذ به وتجريبه من طرق تدريس ووسائل تعليمية أو أنشطة سواء داخل المدرسة أو خارجها، وهو يستطيع أن يقوم بدوره في هذا الشأن عن طريق الاطلاع الدائم على المستحدث في هذا المجال بحيث يكون بحق قيادة تربوية قادرة إلى مساعدة وتوجيه المدرسين في أثناء ممارستهم للمهنة.

كما انه مطالب بتوفير الوسائل التعليمية اللازمة مثل الصحف والمجلات العربية والكتب والمراجع والخرائط وان كان ذلك لا يعفي المدرس من القيام بجهده في هذا السبيل، ولكن لابد من التجاوب بين المدير والمدرس وتشجيعه وتذليل العقبات التي تقف في سبيله.

ثامناً: الإشراف الفني:

يمكن تحديد الوظيفة الرئيسة للمشرف الاختصاصي في العمل على مساعدة المدرسين على النمو بشكل يزيد من قدرتهم ويرفع مستوى كفاءتهم في

أداء العمل المدرسي وخاصة عملية التدريس مما يظهر أثره في النهاية على تعليم التلاميذ.

والمشرف كقيادة تربوية له تأثير قوي على المدرس، فإذا توفر الفهم الواضح لفلسفة عمله ومهنته وحدودها أصبح قادرا على رفع مستوى المدرس علميا ومهنيا وتحرير طاقته وتحفيزه على الاجتهاد في العمل والابتكار، بينما نجد أن المشرف إذا كرس كل جهده على تصيد أخطاء المدرس ومحاسبته عليها وفرض تعليماته والتقيد بالأمور الشكلية فإنه سيكون غالبا مجرد سيف مسلط على الرقاب يؤدي في النهاية إلى تجميد طرق التدريس وتعطيل الجهود وقتل روح العمل. والابتكار من ذلك يبدو أن مدى فهم المشرف لحدود وظيفته وطبيعتها إنما يؤثر بل وتحدد طرق التدريس التي يستخدمها المدرس في تدريسه ما يؤدي في كثير من الأحيان إلى فشل التدريس في بلوغ أهداف المنهج.

تاسعا: التنظيم المدرسي:

يكون أسلوب التنظيم غالبا من العوامل الرئيسة التي تؤدي إلى نجاح المدرس في مهمته كما انه كثيرا ما يكون أحد العوامل المعوقة في هذا الشأن ويبدو ذلك في :

١. عدد التلاميذ في الصف الواحد.
٢. الأسلوب المتبع في تصنيف التلاميذ وتوزيعهم على الفصول.
٣. الوقت المخصص للتدريس.
٤. عدد الحصص المخصصة للتدريس.
٥. المسؤوليات الإضافية التي يكلف بها المدرس.

٦. إمكانات الإظلام التام لحجرة الدراسة لعرض الأفلام.
٧. تنظيم الجدول المدرسي.
٨. التجاوب بين المدرسين والإدارة المدرسية والإشراف.

٣. مميزات الطريقة الجيدة:

تمتاز الطريقة الجيدة باستنادها على الأمور الآتية:

١. علم النفس، الذي يزودنا بالمعلومات عن دراسة الأطفال وميولهم ومراحل نموهم وقابليتهم وطرق تفكيرهم.

٢. الطريقة الجيدة هي التي تستند على طرق التعلم وقوانينه.

أ. التعلم بالعمل، الملاحظة والمشاهدة.

ب. الفعالية الذاتية ضرورية للتعلم.

ج. قوانين التعلم المختلفة، الاستعداد، التأثير....... الخ.

٣. الطريقة الجيدة هي التي تراعي صحة الطالب العقلية وتتضمن هذه مراعاة الأمور الآتية:

أ. عدم تخويف الطلاب وتهديدهم أو إقلاقهم.

ب. تنمية الانضباط الذاتي وتجنب القسوة والشدة المتناهية.

ج. عدم تهديدهم بالدرجات وإنقاصها وترسيبهم وما إلى ذلك.

د. خلق رغبة للعمل في الطلاب وللتعاون فيما بينهم.

ه. استحسان عمل الطلاب ومدح من يستحق المدح وإعطائهم أعمالاً يستطيعون أن ينجحوا في إنجازها.

٤. اختلافها باختلاف سن الطلبة ومراحل نموهم ومدى رقيهم العقلي.

٥. مراعاتها للأهداف التربوية التي تستهدفها من التعليم واختلافها.

٦. مراعاتها لطبيعة مادة الدرس والمواضيع الدراسية.

٧. مراعاتها لما يتيسر لدى المدرس من وسائل تعليمية ووسائل التمثيل والتشبيه والنماذج المطلوبة في بعض الدروس.

٨. صلاحيتها للتكيف إذا اقتضت الظروف الصفية الطارئة لذلك وبعبارة أخرى مرونتها.

٩. وأخيرا تمتاز الطريقة الجيدة في التدريس بكونها معدة ومنظمة حسب الوقت المخصص، ومستقاة من شخصية المدرس وإبداعه وابتكاره فكل مدرس يدرس الدرس نفسه بطريقة غير الطريقة التي يتبعها آخر تبعا لخبراته وتجاربه وشخصيته. ومثل المدرس في ذلك كمثل فنان له ميزته وطريقته الخاصة، فشخصية المدرس تتجلى في طريقته كما تتجلى في أعماله الأخرى.

يظهر لنا من المميزات المار ذكرها أن هناك ثلاثة أمور رئيسة أساسية يجب على المدرس أن يضعها نصب عينيه عند تفكيره بالطريقة التي يريد اتباعها في تدريس طلابه هي:

١. الطالب .

٢. المادة.

٣. الأهداف التربوية والتعليمية.

فعلى المدرس قبل أن يقرر الطريقة التي يتبعها في تدريس مادة ما أن يفكر بأنه سيقوم بتدريس كائنات بشرية، لهم ميزاتهم الخاصة، وفوارقهم المعينة ولكل قابليته، ورغبته، وولعه، وحاجيته، وشعوره، وعاداته، وتفكيره وان كل هذه الخصال سواء أكانت طبيعية أم مكتسبة لها تأثيرها الكبير في تعلم هذا الكائن البشري.

فإن كيفية ومقدار تعلمه يتأثران إلى حد كبير بما وهبة الله من قدرة وطبيعة هي، وان كانت عرضه للتكيف والتغير ولكنها قد تستلزم المدرس مراعاتها لكي ينجح في تكيفها وتغيرها إن رأى ضرورة لذلك. فإذا درس المدرس كل ما يتعلق بكيفية نمو هذا الطالب وكيفية تعلمه واتبع الطريقة التي تلائم ذلك، كان ناجحاً في تدريسه وإلا فتكون النتيجة عكسية.

وهناك العامل الثاني وهي مادة الدرس فالمدرس الذي يرمي إلى النجاح في تدريسه عليه أن يأخذ بعين الاعتبار طبيعة المادة التي ينوي تدريسها ويفكر بطريقة يستطيع فيها تدريسها بحيث يتلقاها الطلاب بسهولة وبدون إجهاد عقلي أو تعب جسمي منهك.

وفي الوقت نفسه تثير الطريقة التي يتبعها التفكير الجيد فيهم وتشجيعهم على التتبع والدراسة المستمرة، واستنباط المعلومات من الكتب الدراسية، وغير الدراسية، ومن المحيط والجولات وكل ما تقع تحت أنظارهم من حوادث تأتي إلى الناس عن طريق الصحف والمجلات والراديو والسينما، وما إلى ذلك من العوامل التربوية السائدة في محيط الطلبة.

أما العامل الثالث وهو، الأهداف التربوية والتعليمية فيجب أن يلعب دوره الكبير في انتخاب الطريقة المثلى من قبل المدرس.

إن هذه الأهداف تختلف باختلاف الأمم واختلاف نوع الكم وتختلف باختلاف المدارس وباختلاف مراحل التعليم وتختلف باختلاف المدرس نفسه وما يرمي إليه من تدريس مادة ما فالطريقة في الأمم الديمقراطية يجب أن تكون في المدارس الابتدائية وغيرها في المدارس الثانوية فلكل مرحلة من مراحل التعليم هدف خاص فهدف التعليم الثانوي هدف تهذيبي وتثقيفي

وتصميمي بنفس الوقت. والطريقة التي يتبعها مدرس يرمي من تدريس الدولة العباسية اطلاع طلابه عن ما قام به بنو العباس من حركات حربيـــة وتقـدم علمي لمجرد المعرفة فقط، غير الطريقة التي يتبعها مدرس آخر يرمي مـــن تدريس الدولة العباسية حمل طلابه على استنباط تـــأثير بنـــي العبـــاس فـــي الحركـــة العلمية والمدنية العالمية في ذلك الوقت. إن هذه العوامـــل الثلاثـــة مترابطة كل الترابط، ولابد لكل مدرس أن يفكر فيها بصورة مجتمعة وإننا إذا أفردناها في بحثنا هذا فما ذلك إلا لسهولة عرضها وتفسيرها، ولكنها متداخلـــة بعضها في الآخر، ولا يجوز فصلها عن تفكـــير أي مـــدرس فـــي الطريقـــة والتصميم.

وتلخيصنا لجميع ما تقدم، نرى أن الطريقة في التدريـــس ركـــن مـــن أركانه، وان الطريقة ساق من سيقان التربية والتعليم، والســـاق الآخـــر هـــي المنهج، فلا تستطيع عملية التعليم من السير على ساق واحد إن أهملـــت تلـــك الطريقة. فليس للمنهج والمواضيع الدراسية آية قيمة إذا لم تنفذ بطريقة مثلـــى، أو إن منزلة الطريقة التدريسية من المنهج والمواضيـــع الدراســـية، كمنزلـــة المكائن والآلات في معامل ما من المواد الخام الموجود فيـــه. فـــلا يســـتطيع العمال التصرف بهذه المواد، إن لم تتوفر لديهم الآلات، والمكـــائن. كمـــا أن المدرس لا يستطيع التصرف بالمادة والموضوع تصرفاً يؤدي به إلى النهايـــة المنشـــودة، إذا لم يكن هناك تصميم وطريقة ما.

مصادر إعداد الفصل الأول

١. أبو الفتوح رضوان وآخرون: المدرس في المدرسة والمجتمع – مكتبة انجلو المصرية – القاهرة – ١٩٧٣.

٢. الدكتور احمد حسن الرحيم: الطرق العامة في التربية – مطبعة الآداب النجف، ١٩٦٥.

٣. الدكتور احمد حسين اللقاني، برنس احمد رضوان : تدريس المواد الاجتماعية، عالم الكتب "ط١" ١٩٧٤.

٤. الدكتور جابر عبد الحميد جابر، عايف حبيب، أساسيات التدريس مطبعة العاني، بغداد، ١٩٦٧.

٥. الدكتور جابر عبد الحميد جابر وآخرون: مهارات التدريس –دار النهضة المصرية ١٩٨٥.

٦. حسن ملا عثمان: طرق التدريس مبادئ التدريس العامة، ج١،ج٢ مكتبة الرشيد، الرياض ١٩٨٣.

٧. الدكتور عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، الدكتور سعد مرسي أحمد، المواد الاجتماعية تدريس الناجح، مكتبة النهضة المصرية، ط٣، ١٩٧٦.

٨. الدكتور فكري حسن ريان: التدريس، عالم الكتب ط٢، ١٩٧١.

المصادر الأجنبية

1. Astiey, I.D. some recent trends in – teaching " teaching history" vol 1 –no-1-1959.
2. Bragdon H.W. history tests: uses abuses. J.S roucek(ED) the teaching of history (london, Aeterowen, 1968).
3. Cook, td, loeal history, some practical approaches "teaching hisory, vol, 7, no. 3.
4. Douch, R, "local history" inm. Bollard (ED) new movements in the study and teaching of history (london, temple, smith, 1975).
5. Eiton, E.H the practice of history, (london, fantand, 1967).
6. Hexter, J.H doing history (london, alleun & unwin, 1971).
7. Jahoda, G.H,"childrens concepts of time and history educatioal review, vol, is, no2, 1963).
8. Kitson, C.G the critical history (london, heinemann 1967).
9. Murphy B"history through the family" teaching history vol.4- no.s- 1971.
10. Milbarn,J"simulationin history teaching promissing in novatig or passing fad? Teaching history, vols no2- 1972.
11. Peel,E.Athe pupils thin king (london, old bourne, 1960.
12. Tumer, D"population studies in the history syllabus teaching history, vol, 3,no 12- 1974.
13. Stacey,T, "teaching recent history backwards" teaching history , vol,18,no-2.

الفصل الثاني

أنواع طرق التدريس.

أولا : طريقة المحاضرة أو الطريقة الإلقائية.

ثانيا:طريقة الأسئلة (الاستجواب).

ثالثاً: طريقة المناقشة الاجتماعية.

رابعا:طريقة مورسن.



الفصل الثانى

"الطريقة الإلقائية" طريقة المحاضرة:

معنى هذه الطريقة:

يطلق بعض المربين على هذه الطريقة بالاخبارية، ولكن لو فحصنا التعبيرين أو دققنا النظر في المراد بكل منهما لوجدنا أن المراد بالإلقاء هو العرض بينما المراد بالإخبار هو القص. فكلمة العرض اعم من لفظ القص. فنستطيع إذن أن تعتبر الأخبار متضمنا في العرض، وان نطلق على هاتين الناحيتين بطريقة المحاضرة أو الطريقة الإلقائية.

والطريقة هذه: هي التي بواسطتها إيضاح أو تفسير فكره أساسية إلى الطلاب، وقد وضعت بأسلوب سؤال أو مشكلة. لذا فإن أسلوب الإلقاء هو عرض يهتم بالدرجة الأولى بالتوضيح أو التفسير وقد يستخدم الإخبار أو القص في كثير من الأحيان إذ إن الإخبار غرضه تجهيز الطالب بمعلومات عن الحوادث والوقائع بأسلوب قصة بدون تفسير أو توضيح، بل تقديمها كما هي.

الإلقاء والتدريس:

لم تعلق التربية الحديثة أهمية كبيرة على طريقة الإلقاء في المدارس الثانوية. فهناك من يدعي عدم صلاحها حتى في الكليات أو الجامعات، وهناك من يرى فيها بعض الفائدة. ولكن الاتجاه العام سائر نحو طرق

التدريس الأخرى التي تستغل في الدرجة الأولى فعاليه المتعلم في التعليم الذاتي؛ لان الفلسفة التي كانت تسند هذه الطريقة في التعليم أخذت تضمحل وحلت محلها فلسفة جديدة، فقد كانت الفلسفة التعليمية القديمة، تعتبر المدرس مركز الفعالية والعمل وعلى التفكير وتعتبر الطالب وعاء فارغا يصب فيه ما يتجمع لدى المعلم من معلومات الماضي وحكمه. بينما نعتبر الفلسفة الحديثة للمتعلم مركزا للفعالية، ونعتبر المعلومات طريقا لتوسيع مدارك المتعلم وتكوين الاتجاهات فيه وحمله على حل مشاكله، وان نفتح له الباب ليلج ناحية الحياة العلمية. وهذه الفلسفة حدث بالمربين إلى التفكير بطرق تناسب وما تتطلبه هذه القصيدة الجديدة.

ولكن مع ذلك كله، فهناك بعض المواقف في التعليم لا يمكن الاستغناء فيها عن طريقه الإلقاء أو المحاضرة. فكثيرا ما يحتاج المعلم إلى عرض فكرة ما لا يعرفها الطلاب ولا يستطيعون أن يتوصلوا إليها في كتبهم المقررة أو في المراجع التي بين أيديهم إن وجدت. وقد يحتاج أيضا إلى التأثير على شعورهم لا سيما في التدريس لغرض الإعجاب، فهو والحالة هذه لابد وان يلجأ إلى الإلقاء والعرض.

محاسن الطريقة الإلقائية:

أ. يتوسل المعلم عند تقديمه موضوعا جديدا إلى الصف، ولا سيما إذا لم يكن هناك رابطة متينة بين العمل السابق والعمل الجديد بطريقة المحاضرات.

ب. مثيرة للشوق وباعثة على الانتباه إذا توفرت في الحاضرات صفات خاصة، تجعله قادرا على إثارة عواطف طلابه والتأثير عليهم وجلبهم إليه، وكثيرا ما يحدث في التاريخ.

ج. تعلمنا هذه الطريقة كثيرا من حقائق الحياة التي لا يمكن التعرف عليها إلا بواسطة الإخبار أو العرض أو القص. كبيان بعض الحوادث، وقص بعض القصص، وعرض بعض الأفكار والآراء. ولذا فإن كثيرا من المربين يؤكدون على تدريب الفرد على أن يكون مستمعا جيدا كما يدرب على التعبير الذاتي الجيد.

د. توفر الطريقة الإلقائية ووقتا للمعلم والمتعلم على أن توفير الوقت لا يدل دائما على النجاح. فكثيرون هم الذين لا يعرفون وقتا كافيا في عملهم الذي بين أيديهم، فيعجلون في الانتهاء منه دون أن يبلغوا به درجة الإتقان ظنا منهم أن مجرد توفير الوقت منقبة يحمدون عليها. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن كثيرا من المعلمين الذين لا يجيدون اتباع طرق التعليم، قد يصيبهم ارتباك في تسيير الدرس. فيصرفون وقتا طويلا من الممكن توفيره إذا اتبعوا الطريقة الإلقائية في الدروس التي لا يجيدون فيها اتباع طرق أخرى.

ه. من أهم حسنات طريقة المحاضرات أنها تساعد على تقديم المعلومات الإضافية. فالمعلم بخبرته الواسعة، وبأفكاره الناضجة، وبتحضيره الجيد، يجب أن يضيف إلى المعلومات المحدودة في الكتب المقررة أو في المراجع الموجودة في كتب المدرسة الصغيرة إن وجدت.

و. توفر طريقة المحاضرات للمدرس فرصة لتوضيح بعض ما جاء في الكتب المقررة، وإعادة تنظيم بعض المواضيع التي عالجتها هذه الكتب معالجة ناقصة، فليست الكتب المقررة التي يستعملها التلاميذ بالغة الإتقان في معالجتها للمواضيع حسب طبيعة المادة، وحسب طبيعة المتعلم، درجة جيدة بحيث يستغني المدرس عن تفسير ما جاء فيها وتوضيح ما عرض منها.

فلا تخلوا هذه الكتب من إبهام ولا تخلوا من تعقد يصعب على التلميذ فهمه أو قد تربك التلميذ أحيانا إذا لجأ إليها. فالمدرس بتتبعه ودرسه لتلاميذه، ولنقائض الكتاب المقرر يتوسل بطريقة المحاضرة لعرض ما توصل إليه على تلاميذه. ونحن ما دمنا مضطرين إلى استعمال الكتب المقررة، وما دامت مكتبات المدارس الثانوية فقيرة جدا، إن لم تكن مفقودة في بعض المدارس، فلابد للمدرس من الالتجاء إلى طريقة المحاضرات أحيانا.

ز. وأخيرا ففائدة طريقة المحاضرات تظهر في الميزة الخالصة بها، وهي إعطاء المعلومات. فليست هناك أية طريقة يمكن بواسطتها جمع المعلومات التي يجب أن يطلع عليها التلاميذ وتقديمها بأسلوب اقتصادي غير طريقة المحاضرات.

مساوئ طريقة المحاضرات ومواطن الضعف فيها:

أ. إن طريقة المحاضرات مستهلكة للوقت، فالشكوى المرفوعة عنها تتضمن في أن وقتا كبيرا يعرف في إعطاء التلاميذ معلومات يمكنهم الحصول عليها في كتبهم المقررة بسهولة وفي الكتب الأخرى التي يعين لهم من قبل مدرسهم.

إذا صحت هذه الشكوى فهي ليست ضعفا أصليا في الطريقة نفسها وإنما هي نتيجة سوء في استعمالها، إذ ليس الغرض من هذه الطريقة تقديم المعلومات في الكتب التي في متناول الطلاب، بل الغرض فيما تقدم تقديم ما ليس موجودا في هذه الكتب، وما هو ضروري لإطلاع التلاميذ عليه.

إن الاقتصاد في الوقت، هو إحدى مناقب هذه الطريقة فيما إذا لم يسأ استعمالها بالتحدث إلى التلاميذ عن مواد مدونه في كتبهم.

ب. تدعو طريقة المحاضرات التلميذ لأن يتخذ موقفا سلبيا لا إيجابيا. وهذه نقطة ضعف خاصة بهذه الطريقة. فالمعلم هو الذي يعد الدرس، وهو الذي ينظم المادة ويصنفها، وهو العامل الفعال في الصف عند عرضها.

إن هذه السيئة هي إحدى الأسباب الرئيسة التي حدث بالتربية الحديثة ومبشريها إلى التشهير بطريقة المحاضرات، ورفع مكانة الطرق التعليمية التي تستغل مسؤولية المتعلم، وتتطلب فعاليته المباشرة، وتعتبرها أساسا للتعلم، فليس في علم النفس ما يسمى، (بالتعلم السلبي). إن الموقف السلبي الذي يستحوذ على الطلاب ناشئ عن تشتت انتباههم وانتقالهم إلى التصور بأشياء خارجية والمدرس يحاضر. إذا كان المدرس المحاضر لا يجيد أسلوب المحاضرة، فهو لاشك يؤدي بمستمعيه إلى تركه يتحدث إلى نفسه وهم سابحون في عالم مخيلتهم، تاركين زمام تفكيرهم إلى وضعهم العقلي.

أما إذا كان المدرس محاضرا جيدا، ويتوسل بوسائل جلب الانتباه، واستعماله وسائل الإيضاح في المواطن التي يحتاج إليها، فإن الطلاب يسلمونه زمام تفكيرهم، وينتبهون إلى ما يقوله وينتقلون معه خطوة خطوة.

ج. يساء استعمال هذه الطريقة لفقدان المهارة في استخدامها عند المدرسين. فكما أن كل الطرق التدريسية الأخرى تتطلب دراسة واتقان طريقة المحاضرات، فهي تحتاج إلى دراسة والى تحضير شأنها شأن الطرق الأخرى. هذا من جهة، ومن جهة أخرى أن بعض المدرسين لا يجيدون هذه الطريقة مطلقا، كما أن بعضهم لا يجيدون طرقا حديثة أخرى. وهذا يدعونا إلى القول، بأن الطريقة ونجاحها يتوقفان على شخصية المعلم وقابليته على استخدام طريقة معينة.

د. تتهم طريقة المحاضرات بأنها عرضة للزيغ عن الموضوع، قبل الحكم على صحة هذه النتيجة، لابد من الإشارة إلى أن الموضوع لا يعتبر أحيانا سيئة من سيئات الطريقة، وكثيرا ما يعتبر إحدى مناقبها إذا أخذنا المعنى الواسع لهذه الطريقة. فطالما تحتاج المدرس إلى تبسيط فكرة تعرض للتلميذ قد استوحتها مادة المدرس أو تفسير سؤال إثارة الموضوع وما إلى ذلك، من إحدى نواحي التعلم الذي يحدث بالتداعي أو بتنادي المعاني.

ومع ذلك كله فإن هذه التهمة التي توجه إلى طريقة المحاضرة من أوهن التهم التي يمكن توجيهها إليها فإن كانت هناك طريقة من طبيعتها مجاراة الموضوع وعدم الزيغ عن تلك هي طريقة المحاضرات .

هـ. عدم ملائمة نضوج التلاميذ للإلقاء المتواصل، وهذا ضعف أساسي في طريقة المحاضرات. ويصدق كثيرا على تلاميذ المدارس المتوسطة، إذ لا يمكن لهؤلاء الاستماع لمدة طويلة دون فترة توقف، ولذا يجب عدم الإلقاء المتواصل المجرد في المدارس المتوسطة طيلة مدة الدرس المعينة، بل لابد أن يصحب الإلقاء بوسائل الإيضاح أو بأسئلة يلقيها على الطلاب .

و.عدم قدرة التلاميذ على تحليل المحاضرة وتلخيص نقاطها البارزة. إن هذا الضعف في الحقيقة مستحوذ حتى على طلبة الكليات، إذ إن هذه القدرة تحتاج إلى تنمية وتدريب لأنها قدرة خاصة تتضمن تقدير ما جمعه ولخصه آخرون.

وهذه العملية لا تقل صعوبة عن الجمع والتنظيم نفسهما إن لم تكن اصعب منها ولذا فتلخيص المحاضرات يحتاج إلى تدريب ولكن هذا التدريب مهمل في المدرسة الثانوية، وأهمل من التدريب على كيفية البحث والتحليل وجمع المعلومات من الكتب. لذا يجب على المدرس الذي يحاول استخدام هذه

الطريقة أن يعلم تلاميذه على كيفية الاستفادة من المحاضرات أي كيفية تلخيصها واخذ الملاحظات.

ز.تؤول طريقة المحاضرات غالبا إلى مواقف إملائية، وهذه تهمة ليست أصلية أيضا وإنما هي ناتجة عن سوء استعمال الطريقة نفسها، فكثير من التلاميذ الذين لا يجيدون تلخيص المحاضرة أو اخذ الملاحظات يضطرون إلى كتابة كل ما يقوله المدرس، هذا من جهة التلميذ، أما من جهة المدرس فإن بعض المدرسين يأتون بما توصلوا إليه من تحضير ويملونه على طلابهم ملاء.

ه. ومن مواطن الضعف الشديد في طريقة المحاضرات إن المدرس قد يتباعد عن درجة إدراك التلاميذ ومقدرتهم تباعدا كبيرا. ولا يشعر بهذا التباعد –عادة– إلا بعد أن يكمل التقرير ويشرع في الاستجواب وعندئذ ربما يكون قد ابتعد عن مدارك التلاميذ شوطا بعيدا وقد أضاع وقته بتقرير شيء دون أن يتمكن من تفهيمه وتوضيحه.

أسلوب المحاضرة

متى تستعمل طريقة المحاضرات؟

تختلف الطريقة عادة باختلاف طبيعة المادة التي تدرس. وباتباع المدرس الطريقة التي تناسب المادة، يستطيع الوصول إلى هدفه من جهة ويستطيع الطلاب فهم تلك المادة والاستفادة منها في تنميتهم لقواهم العقلية من جهة اخرى، وهكذا يصبح لزاما على المدرس أن يتبع الطريقة التي بواسطتها تصبح نتائج التعليم والتعلم نتائج إيجابية نافذة، فان صلحت طريقة الإلقاء مثلا،واعتقد المدرس أن هذه الطريقة تنتج الطريقة والنتيجة المطلوبة من التعليم فعليه اتباعها حالا.

وإن لم ير صلاحها فالواجب يتحتم عليه تركها. واستنادا إلى هذا المبدأ في استخدام الطريقة التي تناسب المادة، هناك بعض المواطن التي يمكن فيها استخدام طريقة الإلقاء بنوعيها الأخبار والعرض:

أ. عندما يروم المدرس التأثير على شعور طلابه وآثار الحماس فيهم يركن إلى طريقة الإلقاء أو العرض ولاسيما في درس التاريخ.

ب. عند تقديم موضوع جديد إذ يحاول المدرس أن يرى العلاقة بين هذا الدرس أو هذه الوحدة وبين المجموع الكلي للموضوع أو ليثير الشوق في طلابه ويحفزهم إلى العمل الجديد بإثارة الأسئلة التي ستحل بواسطة هذا الدرس الجديد.

ج. عندما يرغب المدرس أن يجيب عن بعض الأسئلة والمشاكل التي سبق وان أثيرت في درس من الدروس، وعندما يرى الوقت والوضع مناسبين لهذه الإجابة أي أن الطلاب مستعدون لتلقي ما سيقوله المدرس فعليه اتباع طريقة الإلقاء.

د. تستعمل طريقة المحاضرة أيضا عند الانتهاء من تدريس هذا الموضوع وهذه الوحدة أي عند التلخيص، وهذا لا يعني أن التخليص يجب أن يقوم به المدرس دائما فأحيانا يطلب المدرس من بعض الطلبة بواسطة الأسئلة الاختيارية التي يوجهها إليهم أن يلخصوا الموضوع. ولكن المراد أن المدرس عندما يقوم بنفسه بالتخليص يستحسن اتباعه طريقة الإلقاء في ذلك.

ه. عندما يريد المدرس أن يقدم معلومات إضافية ضرورية على أن تكون جديدة وغير موجودة في الكتب المقررة أو الكتب التي يستطيع الطلاب الحصول عليها. وكذلك إذا كانت هذه المعلومات نتيجة لخبرة المدرس الشخصية، أو عندما يكون الغرض من هذه المعلومات تفسير بعض وسائل الإيضاح فالخرائط والصور في كل هذه الأحوال يستحسن اتباع طريقة الإلقاء أو العرض.

و. عندما تفشل الطرق الأخرى في تحقيق الغاية من تدريس مادة ما وتستعمل طريقة التقرير أحيانا، وعندما يسود الصف شيء من الاضطراب والتشويش من جراء مناقشة أو سؤال أو جواب فبالإلقاء يستطيع المدرس من جلب الانتباه وتهدئة الطلاب.

وهناك عاملان آخران لهما أثرهما في نجاح طريقة الإلقاء وهما شخصية المدرس ومسؤولياته. إن صوت المدرس في الطلاب، فالصوت الذي على وتيرة واحدة لا يبعث على الشوق والاهتمام، وعكسه الصوت العذب الرخيم المتغير في الشدة والارتفاع، والذي يدل إلى النشاط والحماس فله تأثير يبلغ في نفوس الطلاب. لذا يتحتم على المدرسين ذوي النواقص الصوتية أن يتجنبوا الإلقاء بقدر الإمكان.

فقد يكون تأثيره سلبيا في طلابهم. وبالإضافة إلى صــوت المــدرس فلأسلوبه في الإلقاء اثر كبير في نجاحه. فالمدرسون الذين يعرفــون مواقـع الابتسام أثناء الإلقاء ويعرفون كيف يتجنبون الجد الزائد والذين لــهم أسـلوب جذاب يجدون الطلاب ميالين للإصغاء إليهم، هذا ولحماس المدرس المعتــدل ولشوقه الظاهر لطلابه أثر في نجاحه أيضا. فالمدرسون الذين يعرفون أيضـا كيفية قياس مدى الصعوبات التي يواجهها الطلاب من خلال معرفــة تعـابير الوجه للطلاب ومدى فهمهم أيضا يساعد على نجاح الإلقاء، فالمدرس تقع عليه مسؤولية في نجاح هذه الطريقة، من خلال ترتيب المادة وتصنيفــها تصنيفـا منطقيا وتفهيمها لطلابه. وبسبب ذلك نرى أن المادة التي تلقى علــى طريقـة المحاضرة، لابد أن تصطبغ بصبغة أفكار المدرس الخاص. فلتجنب ذلك علـى المدرس أن يثير بعض المشاكل التي تتطلب الأخذ والــرد لكــي لا يضطـر الطلاب إلى التأثير بأفكار المدرس وآرائه.

ويتحمل المدرس أيضا في طريقة الإلقاء مســؤولية تشـويق الطــلاب إلـى الموضوع فأسلوبه هو الذي يقرر تقريبا مدى انتباه الطــلاب ورغبتــهم فـي الإصغاء إليه، وكذلك مقدار ما يستفيدونه يتوقف على كيفية استخدام المــدرس لهذه الطريقة والخلاصة إن التغلب على الصعوبات التي تعترض الطالب فــي الفهم، على المدرس أن يلجأ إلى الوسيلتين الآتيتين:

١. الإعادة والتكرار والتحوير والتأكيد على النقطة الصعبة في الموضوع.
٢. استعمال وسائل الإيضاح والرسوم والصور فنصيب المحــاضرة فــي المواضيع المجردة في المدارس الثانوية الفشل المحقق.

طريقة الأسئلة (الاستجواب)

أهمية الأسئلة في التدريس:

وهي ليست في الحقيقة طريقة منفردة في التدريس، بل أن جميع الطرق التدريسية لابد أن يتخللها عدد من الأسئلة، ففي بعضها يكون عدد الأسئلة كبيرا وفي البعض الآخر صغيرا. إن السؤال في الحقيقة فن من الفنون الجميلة في التدريس، والأسئلة عماد طريقة تدريس المدرس سيما إذا كان الدرس كله يتألف من الأسئلة وكيفية إثارة الطلاب لتقليبها وفهمها والإجابة عنها.

وقد قيل (من لا يحسن الاستجواب لا يحسن التدريس). فمن أكتسب من المدرسين مقدرة على صوغ الأسئلة وكيفية توجيهها، ومعرفة مواقع إلقائها، وجعلها بشكل يستطيع الطلاب فهمها، فقد صارت عنده مقدرة أساسية في التدريس وكان ناجحا في أعماله المدرسية.

فالأسئلة إذا عامل مهم من عوامل نجاح المدرس في إعطائه المادة، للطلاب وفي توجيههم وإثارة أفكارهم، و حملهم على تعلم ما يريده أن يتعلموه. وهي من انجح الوسائل في إشراك اكبر عدد ممكن من الطلاب في الدرس الأمر الذي يؤكد عليه جميع المشتغلين بأصول التدريس.

أغراض الأسئلة:

إذا كانت الأسئلة عنصرا مهما في التدريس وعنصرا مهما من عناصر طرق التدريس فإن لها أغراضا متعددة منها:

١. اختبار معلومات الطلاب فهو هدفان أيضا أحدهما: اختيار مقدار الحقائق التي يعرفها الطلاب، وبعبارة أخرى مقدار ما استوعبت عقولهم من المادة،

وثانيهما: اختيار درجة فهمهم لهذه الحقائق إذ إن حفظ المادة واستيعابها لا يعني دائما أن الطلاب قد فهموها، فكثيرا ما نصادف العكس وهذا هو الحال في مدارسنا. فالأسئلة يجب أن تستهدف هذين الهدفين.

٢. حمل الطلاب على ربط بعض خبراتهم السابقة في الدرس المراد تعلمه كأن يكون قسم منهم قد قاموا بسفرات أو قرأوا بعض الجرائد والمجلات، أو سمعوا أخبارا من الراديو، أو مادة قد علقت بأذهانهم في السينما إلى ما هنالك من الخبرات التي يحصل عليها الطلاب خارج المدرسة. فالمدرس الماهر هو الذي يستطيع بأسئلته أن يربط ما حصل عليه الطلاب من الخبرات المارة ذكرها بالدرس الجديد.

٣. إثارة الاطلاع والاستطلاع في الطلاب. إذا انهما عاملان مهمان في التعليم، فحب الاستطلاع في الطلاب يعني وجود رغبة قوية فيهم لكشف ومعرفة ما هو غامض ومبهم والميل إلى التوصل إلى حل المشاكل المعقدة فالمدرس الماهر هو الذي يستطيع، أن يحول بأسئلته الطالب الخامل غير المبالي إلى طالب يقظ ونشط متشوق إلى إيجاد إجابة أو حل إلى ما تعقد لديه، وما أعطى من مادة صعبة، وإضافة إلى ذلك كله فالأسئلة خير وسيلة لإثارة ولع الطلاب في القيام بعمل الواجبات التي تعطى لهم.

٤. التمرين والمراجعة لغرض تثبيت المعلومات في عقول الطلاب فالمدرس الناجح هو الذي يستطيع بأسئلته أن يراجع الطلاب في المادة التي سبق أن درسها لهم وحملهم على تكرار ما هو مهم لهم من الدرس. وكثيرا ما يكون هذا الغرض من السؤال واضحا في درس التاريخ.

٥. إثارة التفكير في الطلاب فإذا كان في صلب كل مشكلة سؤال فكذلك في صلب كل سؤال مشكلة، سبق أن ذكرنا أن الغرض من السؤال ليس الاطلاع على الحقائق التي حفظها الطلاب، فذلك أمر مساعد في التعلم. إذ أن الغرض في التربية الحديثة من الأسئلة هو إثارة التفكير لاسيما في الطلاب الذين هم بمستوى الدراسة الثانوية الذين سيتطلب منهم حل المشاكل الحياتية التي سيلاقونها عند تركهم المدرسة. فالأسئلة الصفية في مثل هذه المرحلة من الدراسة يجب أن يغلب عليها الصبغة التفكيرية.

٦. تنمية قوى التقدير والتميز في الطلاب إذا إنها ناحية من نواحي التفكير فمن الحقائق ما هو أهم وما هو خطأ أو صحيح أو مفيد أو عملي أو غير ذلك. فالطالب الجيد هو الذي يستطيع أن يميز بين كل ذلك بتحليله ما يدرس وما يلقى عليه من المادة فيقدر أهمية كل حقيقة تعترضه في دراسته، ويميز بين ما هو صالح وغير صالح، فقوه التقدير والتميز هذه، لها فائدة كبيرة حيث يتطلب من الفرد أن يميز ويقدر الجيد من الرديء. فالمدرس الماهر هو الذي يستطيع بأسئلته حمل طلابه على التميز بين الحقائق وتقديرها.

٧. ضمان تنظيم المواد التعليمية والخبرات وتفسيرها بشكل يمكن الحصول على تعميمات أخرى يستفاد منها عند الحاجة، فالتقدير والتميز للحقائق لا يكفي إذ لم يكن في استطاعة الطلاب أن ينظموا هذه الحقائق ويفسروها بشكل يكفل لاستفادة منها في المستقبل، أي الحصول على تعميمات منها تطبق في ظروف أخرى. فعدم وجود هذه المقدرة يؤدي إلى أن الحقائق التي يتعلمها الطلاب في المدرسة تبقى حقائق جامدة منفصلة، وليس هذا هو الغرض من التعليم فحسب بل إن المدرس يحمل الطلاب بطريقة الأسئلة على

معرفة العلاقة بين الحقائق، وتأثير هذه العلاقة في نتـائج أوسـع وتفاسـير أخرى يستفيدون منها عند الحاجة.

٨. توجيه انتباه الطلاب إلى العناصر المهمة في الدرس، للوصـول إلـى الهدفين السابقين (٧،٦). على المدرس أن يوجه انتبـاه الطـلاب بواسـطة الأسئلة إلى النقاط المهمة في الدرس. والحقيقة أن هذا الغـرض هـو مـن الأغراض المهمة من الأسئلة إذ لابد للطالب أن يعرف النقاط المهمـة فـي الدرس ليعيرها اهتمامه وليبقيها في ذاكرته، فهو غرض طالما تمكنا الوصول إليه نستطيع أن نصل إلى الكثير من أغراض الأسئلة الأخرى ويجـوز إذا أن نعتبر هذا الغرض غرضا أساسيا من الأسئلة.

٩. جلب انتباه الطالب أو الصف بصورة عامة إلى الدرس فالسؤال أحيانـا يكون له اثر فعال في جلب انتباه طلاب يسود بينهم القلـق والفوضـى، أو يتشتت انتباههم من جراء حادث خارجي أو داخلي. فإذا وجه المعلـم سـؤالا يتطلب تفكيرا يتحول قلق الطلاب إلى انتباه لما يقوله المعلم.

١٠. تنمية الإعجاب في الطلاب وحملهم على الدرس. إن أحد أهداف التعليـم الحديث تنمية الإعجاب في الطلاب لبعـض المظـاهر الحياتيـة وبعـض الوضعيات التي يلاقونها في دراستهم في التاريخ.

والإعجاب يكون إعجابا فكريا وإعجابا عاطفيا، ويجب تنميـة هذيـن النوعين من الإعجاب عن طريق الأسئلة، كما أن الأسـئلة سـتعمل أيضـا لحمـل الطلاب على الدرس هذه الأسئلة هي الأسئلة الامتحانية عادة، فعنـد امتحان الطلاب يشعر بعض الذين لم يدرسوا منهم سابقا بوجوب الدرس. إلا

أن هذه الوسيلة يجب أن تستعمل إذا فشلت الوسائل الأخرى في حث الطلاب على الدرس.

أنواع الأسئلة:

يمكن تصنيف الأسئلة بأشكال مختلفة إلا أن المشتغلين في أصول التدريس اتفقوا على أن التصنيف الآتي هو الانجح إن الأسئلة تقسم إلى صنفين أساسيين هما:

١. الأسئلة الاختبارية، ويقصد بها الأسئلة التي تعتمد في الدرجة الأولى على الذاكرة، أي تذكر المعلومات التي سبق وان درسها الطلاب واستوعبتها عقولهم. وتكون هذه الأسئلة في مبدأ الدرس وتسمى بالأسئلة التمهيدية، ويشترط فيها أن تكون قليلة من حيث العدد الموجز الصورة وسهلة كي لا تثبط همة التلاميذ وهم في بداية الدرس، وان تمس معلومات الطلاب السابقة سيما له علاقة بالدرس الجديد، وان تثير فيهم الشوق والتطلع إلى ما سيلقى عليهم.

وقد تكون هذه الأسئلة أيضا في نهاية عرض المادة أو نهاية كل جزء من أجزائها التي يقسمها المدرس وتسمى بالأسئلة التلخيصية. ويشترط فيها أن تكون في النقط المهمة الأساسية، وفي المعلومات التي ذكرت في الدروس وأن تتضمن شيئا من التفكير في تنظيم المادة التي القيت وجمع أجزائها المتشتتة

وقد تكون هذه الأسئلة الاختبارية لغرض التدريس وتثبيت المعلومات، وقد تكون للمراجعة والإعادة.

٢.الأسئلة التكشيفية أو الأسئلة التفكيرية كما يسميها البعض. وهي تحتاج إلى التأمل والتفكير قبل الإجابة عنها، وهي ذات قيمة كبيرة في التدريـــــس، لان حل المشاكل من أهم الفعاليات العقلية، وبواسطة مثل هذه الأسئلة، نستطيع أن نثير كثيرا من الفعاليات العقلية التي لا تثار بغير هذه الأسئلة، فالقصد مـــن هذه الأسئلة إذا تعويد الطلاب على التفكير المنظم والاستبداد الصحيح وقـــد قيل (إن التعليم ليس سوى المهارة في سؤال التلاميذ كي يضطر العقـــل أن يرى وينظم ويعمل).

ويشترط في مثل هذه الأسئلة أن تكون مرشده ومشوقة وأخيرا يشـترط في هذين النوعين من الأسئلة سواء كانت اختبارية أم تفكيرية أن تدور حول معلومات الطلاب السابقة وخبراتهم. أما أجوبة الأسئلة الاختباريـــة فتكـون سريعة عادة، أما الأسئلة التفكيرية فتحتاج إلى مهل الطالب برهة تفكير.

شروط الأسئلة الجيدة:

يشترط في الأسئلة الجيدة أن يتوفر فيهما ما يلي من الصفات:

١. يجب أن يكون السؤال موجز الصيغة خاليـــا مـــن الجمـــل التفســيرية المعترضة، فإن كان طويلا فقد ينسى الطالب أدلة عندما ينتهي المدرس مـــن إلقائه.

٢. يجب أن يكون السؤال مثيرا للتفكير. إلا ما كان يدور حول المادة التـــي يراد ترسيخها في أذهان الطلاب أو إعادتها ومراجعتها، فحينئذ تكون الأسئلة أسئلة اختيارية، أما فيما عدا ذلك فيجب أن يكون السؤال محفزا للطالب علـــى التفكير.

٣. يجب أن يكون السؤال واضحا جليا لكي يستطيع الطلاب فهمه، ويشترط في هذا الوضوح أن لا يؤدي إلى معان متعددة، وهنا يجب أن يصاغ بعبارات سهلة وكلمات مألوفة لكي لا يلقي الطلاب صعوبة في الإجابة عنه.

٤. يجب أن تكون الأسئلة موافقة لاعمار الطلاب وقابليتهم ، وهذه الصفة يجب أن يلاحظها المدرسون الذين ينتقلون في تدريسهم من صف إلى صف، إذ قد يغفل بعضهم عن قابليات طلاب الصف الذي يدرسه بعد أن درس صفا أعلى منه أو صفا أدنى منه. وهناك بعض شعب الصفوف التي تختلف عن بعضها فيجوز أن تكون شعبة (أ) أعلى من شعبة (ب) للصف نفسه. فعلى المدرس أن يلاحظ ذلك في صوغ الأسئلة وتوجيهها إلى طلاب هاتين الشعبتين.

٥. يجب أن يكون السؤال متطلبا لجواب شامل لا يتكون من كلمة أو كلمتين للأسئلة التفكرية بالطبع.

٦. يجب أن لا يكون السؤال موحيا للجواب.

٧. يجب أن يحوي السؤال فكرة واحدة. وإلا كان مربكا ومعقدا وصعب الإجابة على الطالب.

٨. يجب أن تتجنب الأسئلة الأجوبة التي تتطلب نعم أو لا، إذ إن هذه تحمل الطلاب على الحدس والتخمين علاوة إلى أنها من نوع الأسئلة التي تتطلب أجوبة محدودة.

٩. يجب أن يكون للسؤال غاية معينة.فلا قيمة للسؤال الذي لا يستهدف هدفا معينا، وهذا الهدف يستمد من الهدف الذي يرمي إليه المدرس من الدرس المراد تدريسه.

١٠. يجب أن لا يصاغ السؤال بلغة الكتاب. إذ إن أمثال هذا السؤال يحمل الطلاب على حفظ محتويات الكتاب غيبا مما يؤدي إلى التعلم الببغاوي، أما الأسئلة التي لا تصاغ بلغة الكتاب، بل يصوغها المدرس بلغته، تبعث الطلاب على التفكير والدرس وإتقان الأفكار وفهمها لا حفظها غيبا.

الوسائل التي يجب أن يتوسل المدرس بها عند إلقاء الأسئلة:

يستحسن للمدرس للنجاح في أسئلته أن يتوسل بالوسائل الآتية مع العلم أن هذه الوسائل عرضة للشذ عنها عند الحاجة.

١. وجه السؤال إلى جميع الطلاب قبل أن تعين المجيب ففي ذلك فوائد تربوية وهي:

أ. جلب انتباه الطلاب فالكل ينتبهون خشية أن لايتفاجؤا بالسؤال.

ب. إعطاء فرصة لجميع الطلاب في التفكير في الجواب.

ج. عندما يفكر الجميع بالإجابة يتصور كل منهم جوابا لنفسه، وعندما يعين المدرس المجيب يكون موقف بقية الطلاب من إجابة الطالب المعين موقفا انتقاديا فيرون الفرق بين جوابه وبين جواب الذي فكرفيه كل منهم وقد يناقشونه في ذلك.

١. وزع الأسئلة بين الطلاب بصورة عادلة بقدر الإمكان، حيث يصيب كلا منهم نصيب كاف وأسئلة التلاميذ غير المسؤولين، ومن الخطأ أن يسأل المدرس الطلاب النبيهين دائما لأنه يحصل على إجابة سريعة منهم.

٢. لا تتبع ترتيبا خاصا في توزيع الأسئلة على الطلاب، كأن تتبــع جــدول أسمائهم أو تسأل واحدا بعد واحد حسب جلوسهم فذلك مدعاة إلى الكسل وعدم الانتباه.

٣. أمهل الطلاب برهة من الوقت ليفكروا بالإجابة، أو مــن المعتــاد بيــن المدرسين انهم يطلبون من الطلاب أن يجيبــوا بســرعة علــى الســؤال ولا يستطيعون الصبر حتى يتمكن الطلاب من التفكير في الإجابة وكيفيته. وهــذا خطأ محض طبعا لا سيما في الأسئلة التكشفية التي تحتاج بطبيعتها إلى تفكير، أما الأسئلة الاختبارية التي تستهدف الإعادة والتكرار فيجوز أن يجاب عليــها بسرعة. ولكن مع ذلك فالوقت ضروري لصوغ الجواب إن يتناسب هذا الوقت مع نوع السؤال إن الإصرار على إعطاء الجواب بسرعة لا يعود الطــلاب على التفكير، بل العكس يعودهم على التسرع في الحكم أو الكلام.

٤. لا تلقي السؤال بلهجة توحي بها الإجابة إلى الطلاب. إذ إن للهجة أثــرا كبيرا في معرفة الطلاب الإجابة هل كان السفاح معاصرا لعبــد الرحمــن الأول في الأندلس؟.

٥. لا تلح على التلميذ الذي لا يستطيع الإجابة عن السؤال الذي توجهه إليه. ففي ذلك مضيعة لوقت التلاميذ الآخرين وجه السؤال إلى تلميذ آخر علــى أن تلفت نظر الطالب الذي عجز عن الإجابة إلى ذلك.

٦. لتكن الأسئلة تدور حول الأفكار الأساسية، ولا تدع مجــالا لأن يتخبــط الطلاب تخبطا عشوائيا في مادة الدرس، فإن كانت الأسئلة تدور حول النقــاط المهمة، فإن ذلك داع لتحريك الطلاب وحملهم على التفكــير المتقــن غــير المضطرب المشوش.

٧. لا تحاول أن تعيد السؤال مرة أخرى فلذلك مدعاة إلى عدم الانتباه، فـــان ألقيت السؤال ثم عينت المجيب ولم يكن منتبها إليك فلا تعد عليه السؤال بـــل اتركه وعين تلميذا آخر، ففي ذلك تستطيع أن تعود الجميع على الانتباه فيتلقون السؤال عند أول وهلة.

٨. لا تحاول أن تعيد الإجابة، فأن ذلك يدعو بالطلاب إلى إن لا ينتبهوا إلـــى الطالب المجيب، لا نهم يعتمدون على إعادة المدرس لإجابة الطالب. كمـــا أن إعادة الإجابة يحمل الطالب المجيب على عدم اعتنائه بصوغ أسلوب الإجابـــة ولا يحاول توجيهه إلى الصف بل يوجهه المدرس الذي بدوره ســـيلقيه مـــرة أخرى على الطلاب.

هذا ويجب أن تتذكر دائما أن لهذه القاعدة شذوذا، فقد تحتاج إلى إعادة الإجابة سيما في دروس المراجعة، إذا كانت الإجابة مهمة، وكان غرضنـــــا أن نحمل الطلاب على ترسيخ ذلك في أذهانهم، وقد يكون ذلـــك فـــي دروس التكرار والتمرين. وكذلك فللقاعدة الثانية شذوذ فقد تحتاج أحيانا إلـــى إعـــادة السؤال وتحويره إذا لم يكن مفهوما لدى جميع الطلاب.

٩. وجه السؤال إلى غير المنتبهين فذلك يجعلهم أن يتعودوا الانتباه دائما. وقد سبق وان قلنا إن أحد أغراض الأسئلة حمل الطلاب على الانتباه إلى الـــدرس وما يجري فيه.

١٠. ألق السؤال على التلاميذ مظهرا ثقتك بقدرتهم على الإجابة، فبذلك تشجعهم على التفكير وتستنهض همتهم إلى بذل الجهد في الإجابة. أما إذا أبديـــت قلـــة الاكتراث وهزأت بمقدرتهم وشعروا بأنك تحتقر إجابتهم، فإن عزيمتهم ســـتفتر وسيضعف شوقهم إلى الإجابة واهتمامهم بالدرس.

١١. كن مرنا في أسئلتك فقد تضطر أحيانا إلى ترك الأسئلة التـــي سـبق أن استحضرتها في خطتك، وذلك لظهور مشاكل آنية فـي الـدرس أو لظـهور حاجات أخرى تطلب أسئلة غير التي أعددتها خارج الصف، وحينئذ يدعـوك الموقف إلى صوغ أسئلة جديدة فافعل ذلك ولا تكن سجين إعدادك.

عوامل نجاح المدرس في أسئلته:

نظرا لأهمية الأسئلة في التدريس ولصعوبتها أحيانا فليس بمقدار كـل مدرس مهما كانت كفاءته أن يصوغ أسئلة جيدة، بل إن بعضهم لا يستطيع أن يعبر عن المادة التي يريد تدريسها بشكل أسئلة جيدة، لأنـه ينقصـه بعـض المستلزمات الضرورية التي تكفل في نجاح أسئلته وهي:

١. التفكير السريع الواضح. إن المدرس الذي يتقن مادة الدرس يكون تفكيره واضحا ومنطقيا علاوة على إتقان المادة يساعد المدرس كثيرا على صـوغ الأسئلة الجيدة ، ويساعد المدرس في نجاحه في الأسئلة إذا كان سريعا فـي الوصول إلى النتائج والحكم عليها، أي إذا لم يكن تفكيره بطيئا. هذا ويجـب أن لا يساء فهم سرعة التفكير والحكم بالتسرع بالحكم وبالقول فكلاهما قولان متناقضان.

٢. قوة التميز في القيم النسبية. المدرس الناجح هو الذي يستطيع أن يمـيز بين الأسئلة وأهميتها، فيؤكد على المهم منها ويهمل التافه أو يمر عليه مـرا سريعا وهذه القوة في التميز تتطلب أيضا إتقان المادة التعليمية.

٣. المهارة في صوغ الأسئلة وهي ضرورية جدا في نجاح المـدرس فـي تدريسه، إذ مهما كان المدرس واضحا منطقيا في تفكيره ومتقنـا للمـادة ذا

قـوة جيدة في التمييز بين الضروري وغير الضروري، فهو لا ينجح فـي صوغ الأسئلة إذا لم يكن قادرا على التعبير الجيد.

٤. الثقة بالنفس. يجب أن يكون المدرس واثقا من نفسه لا يخاف الوقـوف أمام الطلاب والتحدث بما يشاء، فإن فقدان المدرس هذه الثقة لا يكون تفكيره واضحا سريعا، بل يكون مترددا متلعثما خوفا من أن يخطئ أمام الطـلاب، فيعيبونه وينتقدونه، لأن الشجاعة الأدبية ضرورية للمدرس.

طريقة المناقشة الاجتماعية (التسميع المشترك)

معنى الطريقة:

ليست فكرة التسميع حدثا جديدا في طرق التدريس وأصوله، بل هـــي فكرة قديمة ترجع بقدمها إلى قدم بدء التعليم النظامي. والحقيقة أنها الفكـــرة الوحيدة التي كان التعليم القديم يستند عليها، إذا لم يكن هذا التعليـــم ســـوى تسميع الدرس الذي يعلم، او قد كان هذا التسميع يقع على عاتق الطـــالب إذ يطلب منه استظهار قدر معين من مادة معينـــة بشـــكل يســتطيع إعادتـــها بصـــورة مضبوطة أمام المعلم.

ولا يتحتم أن يكون هذا الاستظهار نتيجة لفهم أو تفكير فمبدأ التسميع كان (تلقينا ببغاويا ثم حفظها قسريا وإعادة كل ذلك حرفيا بـــدون خطـــأ أو نقصان)، وكان هذا المبدأ هو المقياس الوحيد الذي تقاس به نتـــائج عمليـــة التعليم، والتعلم ولا يقتصر هذا النوع من التسميع على تلميذ واحد في الدرس فحسب، بل يجوز للمدرس أن يلقي إلى طلابه أسئلة متعددة لا تتطلب أجوبتها سوى استظهار الحقائق المجردة المدونة في الكتب المقررة، فإن كان التلاميذ قد اتقنوا استظهارها يستطيعون الإجابة على أسئلة المعلم، وان لم يتقنوا ذلـك فيكون نصيبهم الفشل وفي ذلك يصبحون موضوع لوم المعلم فيصـــب جـــام غضبه عليهم.

إن هذا النوع من التسميع لا يتآلف وفلسفة التعليم التي تعتبر المتعلم كائنا بشريا له تفكيره الخاص وقابليته بل وشخصيته التي تميزه عن غيره. وهـــذه الفلسفة تحترم ما في هذا الكائن البشري من مقدرات وميول وتراعي ماله من حاجات فهي لذلك تؤكد على فسح المجال له ليعبر عن نفسه وبما يجول فـــي

مخيلته، وليبدع ما شاء أن يبدع وليعمل ماله أن يعمل ما يراه صالحا لنفسه ولمجموعته، فليس هناك ما يحتاج إلى الشك في أن هذه العناصر الجديدة في فلسفة التعليم تعتبر التسميع الذي نوهنا به عاملا من عوامل الحط من شخصية المتعلم فهو نتيجة "اعتقاد المعلمين" بأن العقل وعاء فارغ نصب فيه الحكمة ويملأ بالحقائق، فإذا تم ذلك فقد وصلوا بالمتعلمين إلى غاياتهم. وتسميع يستند على هذه العقيدة لا بد أن تصح فيه التهم الآتية:

أ. إنه تسميع يتطلب ادخار وخزن الحقائق التي قد لا تفيد إلا في حياة المتعلم المقبلة، فهو تسميع يطابق الفكرة القائلة بان هدف التربية الأوحد تحضير الفرد وإعداده للحياة المقبلة. وفكرة مثل هذه لابد وأن تهمل كل ما يتعلق بولع المتعلم وحياته المباشرة ورغباته الآتية التي تعتبرها التربية الحديثة جل اهتمامها.

ب. انه تسميع لا يدعو إلى التفكير والتمحيص والاستدلال، فاستظهار المادة وإعادتها بكل دقة، وضبط لا يشجع أي تفكير في المتعلم، إذ التذكر الآلي هو كل ما يجب أن يقوم به الطالب ليحظى سؤال المعلم، فالويل له إذ ينال من التوبيخ والتأنيب والتقريع ما يطفي فيه جذوته.

ج. إنه تسميع يخلق من المعلم سيدا لا تهمه مصلحة الطالب. بل العكس فهو يقف منهم الخصم لخصمه، وتسود صفة الروح الاوتوقراطية والتعسف الذي لا مبرر له سوى شعوره بأن ليس للتلميذ واجب غير إعادة ما اختاره له وفرضه عليه.

د. انه تسميع لا يساعد على تنمية روح التعاون بين الطلاب تلك تتطلبها حياتنا المعقدة الحاضرة أو بعبارة تلك الروح التي تؤكد عليها الحياة

الديمقراطية في المجتمع الديمقراطي المعقد، الذي لا تحل مشــاكله ولا تســد حاجاته إلا بتعاون الأفراد والجماعات فيه. والتسميع هذا فاقد لذة الروح إذ كل طالب لا يشعر له علاقة برفيقه الآخر بل علاقته الوحيدة هي مع المعلم الـذي يقف أمامه ليجيب على سؤاله.

هـ. انه تسميع لا يعير حاجات الفرد أولعه أي اهتمام. إذ عندما تكون الغاية من التربية هي المعرفة المجردة، فقد اعتبرت هذه المعرفة ذات قيمة متساوية للمجتمع، مما يجعل المعلم يقدم شيئا واحدا ومتساويا.

و. انه تسميع لا يشجع المتعلم على الإنتاج الزائد، فإن لـــم ينـم الـــروح التعاونية أو يشجع روح المسؤولية، وكان الطالب عبدا مطيعا والمعلم ســـيدا مطاعا فنتيجة التعلم تكون سلبية بالنسبة لهذه الاتجاهات السلبية فكل المحفزات الأصلية الذاتية والمشجعات مفقودة وبفقدانها يفقد التفكير والإبداع الذاتي وتقل جهود الطالب وتتضاءل فعاليته ويشتد كرهه للمدرس والتدريس.

ز. إن التسميع لا يشجع على المبادهة والتعبير الإبداعي. فـــهناك تلاميـذ يعين لهم المعلم شيئا متقنا يتطلب درجة واحدة من التحضير لغرض إعادته لا يكون لهم أي مجال لأن يتعودوا على المبادهة فطريقـــة مثـل هـذه تكبـت المبادهـــة وتعقد الفرد عن الإبداع، إذ ليس هناك أي مجال للتنويع والتحويـــر في أجوبة الطلاب، بل الوحدة والمطابقة الجادتان هما اللتان كانتا هدف المعلم والمتعلم، وهاتان الصفتان بالطبع لا تتطلبا تعبيرا ذاتيا أو فعالية إبداعية فـــي أي حال من الأحوال.

التسميع المشترك (المناقشة الاجتماعية)

لم يعد يعتمد المربون والمعلمون يستهدفون من التربية و التعليم غايات تختلف عما كانوا يستهدفونه سابقا وبهذا أخذت طرق التدريس تتحور وتتغير تبعا لذلك، إذ إن إحدى أسس الطريقة في التدريس هي الأهداف التربوية والغاية من التعليم، فالتعليم الحديث يرى في الطفل مركزا للجهود والمساعي التي تبذل و تحتم أن يكون هذا الطفل المحور الذي تدور حوله هذه الجهود وهذه المساعي فتكيف له وتوجه كيفما نفرض قابليته ومداركه وولعه. وهو الذي يجب أن يكون الفعال في الدرس فيسأل ويناقش ويعلل ويستنتج ويحضر، وقد يتجنب أحيانا ما يريد أن يعلمه فيصطفي ما هو صالح له وينبذ ما هو غير صالح.

وقد يكون هذا في المدارس التقدمية الحديثة حيث لا وجود لمنهج معين ثابت يكيل المعلمين وغل أفكار الطلاب، ويحول دونهم ودون الاستفادة من حاجاتهم الحقيقة وتطمين رغباتهم وولعهم، فبالنظر إلى كل ما تقدم رأي المربون أن طريقة التسميع القديمة التي مر وصفها لا تعنى بهذه الأغراض الحديثة من التعليم، فعمدوا إلى إدخال اصلاحات وتحسينات عليها، تلك الإصلاحات والتحسينات التي تجعل من المتعلم محورا ومن المدرس والمعلومات والفعاليات المدرسية أشياء تدول حول هذا المحور، واستهدفوا أن يثيروا في المتعلم التفكير والميل إلى ما يتعلمه وان يدربوه على حل المشاكل وان ينموا فيه قابلية الانتقاد وقابلية البحث والتنقيب والابتكار والإبداع وان يخلقوا فيه روح المعارفة والأعمال الجمعية، وان يعودوه على تنظيم أفكاره وعلى التعبير عنها، وتوفير هذا يعني فسح المجال للمتعلمين لأن يبحثوا

بأنفسهم عن مادة الدرس ويحضروها، ويأتوا إلى الصف ويناقش بعضهم البعض فيما استطاعوا الحصول عليه وفيما استنتجوا، وحينئذ يكون الجميع قد اشتركوا في إعداد الدروس وتعاونوا في ذلك إذ إن كل واحد منهم يهمه أن يعرف ما توصل إليه الآخر من بحثه واستقصائه، فالمدرس الذي يتبع هذا الأسلوب في تدريسه ويدع طلابه ينهجون هذا السبيل في تعلمهم يكون قد اتبع الطريقة التي نطلق عليها (المناقشة الاجتماعية).

وقد اختلف المشتغلون بطرق التدريس في تعريف هذه الطريقة وفي تسميتها، فسماها البعض "التسميع المشترك" إلا أن هذا التسميع قد يشير إلى بعض الميزات التي كانت ملازمة للتسميع القديم. وسماها البعض الآخر (بطريقة الصف الاجتماعية) ووصفها آخرون بأنها تلك الطريقة التي يتناوب الطلاب في رئاسة الصف وإدارة التسميع. ولكن كل هذه التسميات والأوصاف ليست مهمة بل المهم أن نعرف أن هذه الطريقة هي التي ينظر مستخدمها إلى المتعلم باعتبار انه الغاية من التعليم لا مادة الدرس التي كان السابقون يعتبرونها هي الغاية من التعليم.

وفي هذا بالطبع احترام لفردية المتعلم تلك الفردية التي تؤكد عليها الحياة الديمقراطية فيما تؤكد على الروح التعاونية التي تحاول هذه الطريقة أن تخلقها في المتعلم بالنسبة لعلاقته باخوته الطلاب وعلاقته بمدرسه. فلا يعود ينظر إلى المدرس باعتبار انه السيد الذي لا مرد لمشيئته بل ينظر إليه كنظراته إلى المرشد والهادي له. وشعوره هذا يحمله على التفكير فيما يعمل ويشجعه على الإبداع الذي يتأتى من المناقشة والتعبير الذاتي عما يجول بخاطره من الأفكار والمعاني.

أساليب المناقشة الاجتماعية

إن لهذه الطرق أشكالا متعددة متنوعة، إلا أننا نستطيع أن نوحد جميع هذه الأشكال أو المسالك ونصنفها إلى أسلوبين أساسيين هما:

أ. الأسلوب النيابي النظامي:

حيث يتعاون الطلاب على إدارة المناقشة على نمط معين يشبه ما يجري في بعض المؤسسات الاجتماعية أو جمعيات المناظر أو النوادي الأدبية أو العلمية أو غيرها.

وهذا الأسلوب يتضمن تنظيم الصف على هيأة إحدى المؤسسات المراد تسيرها على المناقشة على نمط ما يجري فيها وحينئذ يترأس الصف تلميذ ينتخبه الطلاب ويجلس المدرس في مؤخرة الصف يراقب أعمال الطلاب حيث يكون مستعدا للتداخل في المناقشة إذا رأى ضرورة لذلك. يصعب على التلاميذ التوصل إلى نتيجة معينة، أو قد يشذون عن الموضوع لدرجة يضيعون فيها الوقت أو قد تفوتهم نقطة يرى المدرس ضرورة معرفتها وفائدتها في إدارة المناقشة أو في التوصل إلى نتيجة ما.

ولجعل هذا الأسلوب نافعا نلاحظ الأسس الآتية:

أ. جعل الأسلوب بأبسط وضع ممكن، إذ أن تعقد الأسلوب قد يحول انتباه الطلاب من المناقشة نفسها إلى الاهتمام بشكل الأسلوب وكيفية تسييره وبذا تضيع الفائدة المنتظرة.

ب. يجب أن يكون الأسلوب المتبع موافقا لحاجات التلاميذ .إذ ليكون هذا الأسلوب النظامي بعيدا عن حاجات التلاميذ وهذا يجعل المدرس في وضع يكون فيه حذرا جدا في انتخاب الشكل الذي ستسير عليه المناقشة. كأن

يكون الأسلوب المنتخب مناسبا للأفكار التي يوجهها المدرس، وان يكون مستوى قابلية الصف عاملا مقرا لانتخاب الأسلوب، وان يكون التلاميذ عارفين ببعض المؤسسات في مجتمعهم وأنظمتها ليتسنى لهم السير بموجبها وان مصادر البحث مهيأة مثلا لجميع الطلاب لكي يستغل قسم منهم الوضع ويترك الآخرون تحت رحمة هؤلاء الذين تتيسر لهم المصادر فقط.

ج. يجب أن يكون عدد الطلاب الذين يديرون دقة المناقشة قليلا بقدر الإمكان ويجب تبديلهم باستمرار. فالمدرس يستطيع أن يركز اهتمامه وانتباهه على عدد قليل من الطلاب المديرين للمناقشة هذا من جهة، ومن جهة أخرى يجب أن يتجنب الاستغلال الذي قد يقع إذا لم يبدل الرؤساء، فالطريقة بطبيعتها من الطرق التي تعلم الطلاب على الأسلوب الديمقراطي.

د. يجب أن يتخذ المدرس موقف المهيمن على ناحية الحال بصفته مرشدا ودليلا، وقد يتطلب الموقف أحيانا أن يسيطر فعليا على الوضع، فعند تقرير الخطة التي ستنتجح: وعند انتخاب الطلاب هذا الرأي سيد يسرون المناقشة يجب أن يكون للمدرس رأي نسبي في ذلك، على انه يجب أن لا يفرض هذا الرأي بصورة إجبارية ظاهرية بل يستطيع حمل التلاميذ على قبوله بالإقناع والرضى.

إذ قد يندفع التلاميذ لانتخاب أسلوب للمناقشة لا يتناسب والمقاصد التربوية، أو لا يمكن السير فيه بنجاح بناء على عدم توفر الوسائل اللازمة من طلاب أو مصادر. فالمدرس الماهر في مثل هذه الأحوال من يستطيع إقناع طلابه بنقائض ما ينتخبونه.

ويتقرح عليهم اتباع أسلوب يراه مناسبا على أن لا يشعرهم بأنه يفرض عليهم ذلك. هذا ما يجب أن يكون موقف المدرس عند البدء، أما موقف أثناء سير المناقشة فيجب أن يكون إيجابيا أي يتدخل في المواقع التي يرى فيها ضرورة للتدخل، وقد يخطئ الذين يقولون بان المناقشة الاجتماعية تعني حرية التلاميذ بإدارة الموقف بدون ما مراقبة المدرس أو إشرافه فالتلاميذ لابد وان يكون لهم دليل أو مرشد يأخذ بيدهم إذا ضلوا الطريق وزاغوا، عن الهدف.

وأخيرا لابد من القول بان الهدف من أي أسلوب من الأساليب المناقشة الاجتماعية، يجب أن يكون تنمية الروح الديمقراطية وروح المعاونة بين الطلاب، فإن لم يتحقق هذا الهدف فلا خير من هذه الأساليب مهما كانت جودتها ومهما كانت فائدتها في تقديم المادة.

فكل أساليب المناقشة الاجتماعية ليست إلا وسائط لغايات لا غايات بذاتها كما يظن الكثير من المدرسين الذين يرون في نجاح المناقشة الاجتماعية نجاح سير الأسلوب نفسه إذ إننا لا نريد أن نعلم الطلاب أشكال المناقشة الاجتماعية المختلفة، بل نريد أن نعلمهم كيف يتعاونون فيما بينهم على الحصول على المادة وتقديمها وتنمية الروح فيهم.

ب. الأسلوب الحر في المناقشة الاجتماعية:

وقد أطلق على هذا الأسلوب بالأسلوب الحر، لعدم اتباع أي نمط معين من الأنماط في الأسلوب النظامي أو البياني. إذ نجد المدرس في الأسلوب وقد تصدر الصف وبدأ يلقي الأسئلة على طلابه. والمشاهد لصف تجري فيه المناقشة على هذه الأسلوب للمرة الأولى يظن إن المدرس يتبع

التسميع التقليدي القديم، ولكن عندما يبقى مدة من الزمن في الصف يستطيع أن يتبين الفرق الأساسي وهو أن المدرس في إلقائه الأسئلة عند اتباعه الأسلوب الحر في المناقشة يستهدف إثارة التفكير في طلابه ويحملهم على أن يسألوا أيضا ولكن لا يسألونه، بل يوجهون الأسئلة إلى إخوانهم وهؤلاء بدورهم يجيبون عليها مخاطبين السائلين إلا المدرس.

وقد يثور بينهم الجدل والنقاش، وقد يكون المدرس لا يختلف في موقفه عن أي عضو آخر في الصف، فيجادل ويناقش كما لو كان طالبا منهم، بينما نجد في طريقة التسميع القديم لسيطرة المدرس المكان الأول في تسيير دفة الدرس إذ لا يرضى إلا أن يكون الجواب موجها إليه، وقد لا يسمح لطلابه بالسؤال، إذ يعتقد أن السؤال من حقه فقط، والتلاميذ موكلون بالإجابة على أسئلته كما جاء في كتابهم أو كما ألقي عليهم من مادة.

أما في أسلوب المناقشة الاجتماعية الحر فليس لكل هذا من اثر، إذ هدف المدرس هو إثارة الإبداع والابتكار وحمل طلابه على المبادهة في السؤال والجواب وإشراك الجميع في الدرس فمن سائل أو مجيب أو معترض أو معرض لرأي جديد، أو مبتكر لتعبير جيد، إلى ما هنالك من فعاليات الطلاب الذاتية والفكرية طبعا. لذا نرى المربين الذين يبشرون بهذا الأسلوب يؤكدون على وضعية جلوس الطلاب، في الصف فهم يرون ان خير وضعية لذلك هي جلوسهم على شكل دائري يجلس المدرس فيها أيضا، وهذا طبعا يمكن تنفيذه إذا كان حجم الصف مناسبا، وعدد الطلاب ليس كبيرا. أما إذا لم يتيسر شكل هذا الجلوس فشخصية المدرس يجب أن تلعب دورها المهم في خلق ذلك الجو التعاوني الديمقراطي في البحث والمناقشة، حيث لا يشعر بهوى

المدرس وتعسفه في إبداء آرائه وإلقائه الأسئلة . وأخيرا فأهميه المناقشة الاجتماعية ليست في ميكانيكيتها بل في روحها أو بعبارة أخرى لا تتخلى فائدتها في بهرجة الأسلوب الذي تسير عليه بل في الروح التي تخلقها في الطلاب.

متى تستعمل طريقة المناقشة الاجتماعية:

إن طريقة المناقشة الاجتماعية شانها شأن أي طريقة أخرى لا تصلح لأية وضعية تعليمية كانت، فهي لا تصلح لطلاب لم يدربوا على استعمالها وهم بحاجة إلى اكتساب مقدار معين من المعلومات، أو عدد معين من العادات، وهي لا تصلح لطلاب يرومون اكتساب مهارات معينة في بعض دروس المهارة كالدروس العملية وغيرها من الدروس التي يستهدف المدرس منها تكوين بعض المهارات في طلابه.

بل تستعمل هذه الطريقة في دروس كسب المعرفة والتي تفضل هذه الدروس في المناقشة الاجتماعية، وكل درس يرمي إلى إكساب مهارة الطلاب ونستطيع أن نصف مواضع استعمال هذه الطريقة إلى صنفين:

أ. عندما يكون لدى الطلاب مجموعة معلومات عامة يرومون تفسيرها أو إعادتها ليضمنوا ضبطها وحفظها، إذ في هذه الحالة يكون لدى الطالب بعض المواد الأولية عن الموضوع قد حصلوا عليها من مطالعاتهم وملاحظاتهم. ففي الدرس الذي يجري على أسلوب المناقشة الاجتماعية يستطيعون توحيد هذه المواد وصوغها في قالب معين يستطيعون بواسطته حفظ هذه المواد في ذاكرتهم، وكثيرا ما تشجع هذه الطريقة في بحث المشاكل الاجتماعية.

ب. عندما تكون المادة التي يراد تقديمها إلى الطلاب مرنة، بحيث لا تكـــون هناك ضرورة لإتقان مقدار معين منها أو يمكن منها أو يمكن تبديل بعض أجزاء هذه المادة بأجزاء أخرى، وهذا يتم في مناقشة الحوادث الجاريـــة التي يستقيها الطلاب من قراءاتهم في المجلات أو الجرائد أو الكتب غـــير المقررة التي تقع بين أيديهم، إذ يأتي كل طالب بشيء قـــد يكـــون جديـــدا بالنسبة إلى اقرانه الآخرين، فقد يكون إتقان شيء معين منها بـــل الـــهدف اطلاع الطلاب عليها بصورة عامة لغرض توسيع مدى تفكيرهم وجعلـــهم على علم من حوادث الحياة ومشاكل المحيط.

محاسن طريقة المناقشة الاجتماعية:

١. نجعل الطالب مركز الفعالية بدل المدرس. وفي هذا فهي تنصاع للفكـــرة التربوية الحديثة التي تؤكد على أن مركز الجاذبية في المجال التعليمي يجب ان يكون الطالب، وحول هذا المركز يجب أن تدور المساعي التربوية والجـــهود التعليمية التي يبذلها من بيدهم مقاليد الأمور.

وهذا يتوقف بالطبع على المدرس، فالمدرس الماهر هو الذي يســـتطيع حمل طلابه على أن يفكروا ويسألوا ما شاء لهم أن يسألوا منه أو مـــن بقيـــة إخوانهم، ويجيبون على أسئلة إخوانهم فلا يشعرون بأية هيمنة رسمية للمدرس على الصف.

٢. إنها لتنمي روح المعاونة الاجتماعية وروح المسؤولية الاجتماعية فنحـــن في عصر أحوج ما نكون إلى تنمية الروح من أي وقت مضى.

فالحياة معقدة والإنسان لا يستطيع أن يحصل على كل مـــا يحتاجـــه بنفسه. ولم يعد البيت وحده قادرا على إنماء الروح فالقي الحمل علـــى عـــاتق

المدرسة وأصبحنا ننظر إليها وكأنها الوسيلة لتنمية هذه الروح بواسطة ما تتبع من الأساليب والطرق. ففي طريقة المناقشة الاجتماعية حيث الطلاب يتعاونون تعاونا فكريا ويتحملون المسؤوليات الفعلية، لابد وانهم يتعودون على نواحي الحياة الأخرى.

٣. إنها تؤكد على اشتراك الطلاب في المهمة إن من طبيعة هذه الطريقة أن يشترك جميع الطلاب في العمل فلذا لا يجد الطالب الذي يحاول أن يتملص من العمل مجالا إلى تملصه هذا، إذ يعتبره الطلاب حينئذ مقصرا في واجباته فيصبح موضع لومهم واستهزائهم، على أن المدرس يجب أن يكون حذرا من عدم جعل الطلاب الذين يريدون استغلال الموقف من المعني في رغبتهم هذه. ففي هذه الحالة عليه ان يوزع العمل بصورة يضمن للجميع الاشتراك.

٤. إنها طريقة تثير التفكير في الطلاب وهذه حسنه اصليه من حسنات الطريقة، إذ لا نعتبر المناقشة اجتماعيه ما لم يفكر الطلاب فيما يقولون وفيما يبحثون، وما لم يحللوا المشاكل ويقدروا أهميتها ليصلوا إلى الحلول المرضية بأنفسهم .أما الإجابة التلقينية على الأسئلة فهي من خصائص التسميع القديم الذي تم ذكره.

٥. إنها طريقه تشجع الطلاب على المبادهة أو تدعو إلى الإبداع سيما إذا استعمل الأسلوب النظامي في المناقشة . فثقة المدرس بطلابه وفسحة المجال لهم لان ينتخبوا الأسلوب ويقرروا كيفية سير المناقشة ويبحثوا عن المادة بأنفسهم لعامل من العوامل التي تربي فيهم الميل إلى المبادهه وتدعوهم إلى الابتكار والإبداع.

٦. إنها خير وسيله لتدريب الطلاب على الأساليب النيابية والقيـــادة .فكثـــير مـــن المؤسسات الاجتماعية تنجح في تسيير دقة شؤونها ومقرراتها الأســـاليب النيابية المعروفة ولا سيما الأمم الديمقراطية. فالمدرسة يجب أن تكون وســـيطا بين الفرد وبين هذه المؤسسات بتدريبـــه علـــى هـــذه الأســـاليب، والمناقشـــة الاجتماعية خير وسيلة لذلك. هذا بالإضافة إلى أن هذه الطريقـــة تربـــي روح القياد لدى الطالب، وذلك بمجرد شعوره بأنه قيمة في تقرير ما يجب أن يقـــوم في الصف وتحضيره يحتاجه في بحثه ونقاشه وتقوى هذه الروح عندما يعـــهد إليه قيادة الصف بنفسه عند محي دوره أو عند انتخابه لهذه المهمة.

٧. إنها طريقة تستهدف تنمية الاتجاهات المحمودة نحو المدرسة والمجتمـــع، ليست هي ما نرمي إليه في التربية والتعليم بكل الكيفية هـــي الـــهدف الـــذي تستهدفه، وهذا يدعوا إلى التأكيد على تنمية الاتجاهات الإيجابية الصحيحة فـــي الطلاب نحو مدرستهم ونحو مجتمعهم، فالمعلومات المجردة لا تعني بـــالغرض ما لم تكون مصحوبة بالميول الجيدة والاتجاهات والعواطف التي أخذت تقـــوى في السنوات الأخيرة.

وقد ذهب أحد المربين إلى القول بأن ما يحب الطالب وما يميل إليـــه عند تخرجه من المدرسة الثانوية، أهم بكثير مما يجب أن يعرف من المعلومات والمعارف. إن طريقة المناقشة الاجتماعية باعتمادها على ولع الطلاب وعلـــى رغباتهم لا شك خير وسيلة لإنمـــاء الاتجاهـــات كالمعاونـــة، والمشـــاركة، والمسؤولية، والمساعدة.

٨. أنها خير وسيلة لتدريب الطلاب علـــى الكـــلام والمحادثـــة . فالســـؤال والجواب يعود الطلاب على أن يجيدوا التعبير عن آرائهم وأفكارهم عن طريق

المحادثة، وان المقدرة على الكلام والتعبير الشفوي ليست نفس المقدرة على التعبير الحريري والحقيقية أننا نحتاج في حياتنا اليومية إلى التعبير الشفوي اكثر من احتياجاتنا إلى التعبير الحريري.

٩. إنها خير وسيلة لتحفيز الطلاب إلى العمل. إذ إن مجرد شعورهم بأنهم يعملون لغاية جمعية يولد فيهم الرغبة ويشعرون بالمسؤولية المشتركة فيحاول الجميع إنجاز ما عهد إليهم أو ما اختاروه لأنفسهم بشوق، فالمحفز في هذه الطريقة محفزا داخليا لا خارجيا.

١٠. إنها طريقة تشجع الطلاب على التعلم من الآخرين الذين يعانون المشكلة نفسها، وهؤلاء هم بالطبع إخوانهم بالصف فيصبحون رحبي الصدور لقبول الانتقادات والاقتراحات لخير وسيلة لغرض إصلاح أنفسهم وأخطائهم.

١١. إنها تنمي في الطلاب حس الجماعة فالمناقشة الاجتماعية بطبيعتها تتطلب المجهود الجمعي، وهذا يولد في الطلاب حسا جمعيا وأخلاقيا للجماعة، لا سيما انهم يشعرون بأنهم يناقشون شيئا يهمهم جميعا، وان حاجاتهم التي يرمون إلى تطمينها هي حاجات عامة فيما بينهم.

ميزات المناقشة الاجتماعية البارزة:

نستطيع أن نذكر بعض الميزات البارزة التي تمتاز بها هذه الطريقة وهي:

١. يقوم الطلاب فيها بخدمات تلقائية اختباريه لصالح الصف، فتحضيرهم وأسئلتهم وأجوبتهم كلها لخدمة بعضهم بعضا.

٢. يشعر الطلاب بحرية لأن يتحدوا(بأسلوب مجامل) كلما يشكون في صحة شيء لا يفهمونه.

٣. يهيئ الطلاب الأسئلة ويجلبونها إلى الصف لكي يسألوا إخوانهم الذين يستطيعون الإجابة عليها، وجميع الصف يحكم على صحة هذه الأجوبة أو خطئها بإرشاد المدرس.

٤. كل ما يجري في الصف قد وضع تصميمه بواسطة الطلاب.

٥. ينظم الطلاب أنفسهم بشكل يضمن للجميع الاستدراك في الدرس.

٦. ينظر الطلاب إلى المدرس باعتباره مرشدا وحكما في الوقت الذي يختلف فيه الطلاب حول بعض التفصيلات في المادة.

٧. يجتهد الطلاب في إصلاح أخطائهم فيما بينهم ولا يلجأون إلى المدرس إلا في الأمور الصعبة.

ولابد للمدرس الذي لم يعود طلابه على هذه الطريقة ولم يعتمد على استعمالها، أن يندرج في تطبيقها. كان يفهم طلابه بين آن وآخر ما يجب عمله في السير في المناقشة وفي كيفية التحضير ووضع الخطة للمناقشة، وعليه أن يترأس المناقشة هو نفسه لمدة من الزمن إلى أن يتعود الطلاب عليها وعندئذ يعين هو من يريد المناقشة مدة يستمر على هذا التعين يفسح المجال للطلاب أن ينتخبوا من يقود الصف.

طريقة مورسن أو طريقة الوحدات

طبيعة هذه الطريقة :

تعرف هذه الطريقة بطريقة تعليم الوحدات. والوحدة عبارة عن موضوع شامل واسع يضم مواضيع متعددة يعالج كل موضوع صغير منها عادة بصورة منفصلة كما هو مألوف في طرق التدريس العامة. كالإلقاء والمناقشة أو الاستقراء والاستنتاج......... الخ ولكن مورسن يرى أن الالتجاء

إلى هذه الطرق في تدريس المواضيع منفصلة عن بعضها لما يورث الجمـــود في عملية التعليم.

إذ، قد يعتاد طلابه على اتباع هذه الطـــرق فينتقـــون مـــواد التعليـــم ويحددونها حسبما تطلبه طريقة التدريس، كما ويرى مورسن أيضا أن التعليـــم ليس بحد ذاته غاية نرجوها، بل هو واسطة لغاية، وهذه الغاية هـــي الســـبيل إلـــى البحث المتواصل الذي يجب أن يكتسبه الفرد فيستمر معه طيلة بقائه فـــي الوجود، كما يرى أيضا أن نجاح طريقة التدريس، لا يتوقف في الدرجة الأولى على هذه الطريقة وصلاحها، بل لابد لكفاءة المدرس في تطبيقـــها والتـــأثير بشخصيته في طلابه وإخلاصه ومثابرته وحسن تصرفه، كل هذه العوامل لـــها اليد الطولي في إنجاح أيه طريقة من طرق التدريس.

بل ويذهب مورسن إلى ابعد من هذا فيقول: مـــا طـــرق التدريـــس النظامية المنطقية إلا وسيلة لإزالة الالتباس أو التشويش الذي قد يحصل فـــي التدريس بدونها، إلا أن التدريس الناجح يعتمد على شخصية المدرس، وذكائـــه وحسه المهني ومهارته واجتهاده ونوعية إعداده، لذا فهو يؤكد كثيرا على إعداد المدرسين إعدادا مهنيا وعلميا بنفس الوقت.

ورأي مورسن هذا في التعليم وغايته. وفي المعلـــم ومهمتـــه. يـــبرر وصفه للطريقة التي نحن بصددها، وهي طريقة الوحدة في التعليم. إذ تتطلـــب هذه الطريقة مدرسا كفـــء يتميز بصفات تؤهله لأن يأخذ بيد طلابه، ويوصلهم إلى النجاح، فطريقة الوحدة تعتمد كثيرا على فعالية المدرس في حسن انتخابـــه لمادة الدرس التي تشملها الوحدة المراد تعلمها، وفي انتخاب مصادر هذه المادة ووضعها في متناول أيدي الطلاب وفي إرشادهم إلى طرق الدرس والبحث تلك

الطرق النافذة التي توصلهم إلى أهدافهم وفي تحريكهم وحفزهم إلـــى العمــل والبحث المتواصل، لكي يلموا بما تضمنته هذه الوحدة من الأهداف والاتجاهات والمعنى العام لها، ولهذا فتعليم كل وحدة يتضمن النقاط الآتية:

١. تقدير ما عند الطلاب من خبرات ومعلومات بالنسبة للوحدة المراد تعليمها لهم.

٢. عند الابتداء بتعليم أي موضوع أو وحدة سيما في المـــدارس المتوســطة يجب أن يوقظ المدرس في أفكار طلابه ميلا إلى الاستطلاع ويجعلـــه مركـــز اعتماده في التدريس مع العلم أن هذا الميل من الميول التي تظهر عادة في دور المراهقة والتقوى . وإيقاظ هذا الميل يكون بإيجاد رابطة بين معلومات الطلاب السابقة وبين الوحدة الجديدة ، وإقناع الطلاب بوجوب التعلـــم، وبـــأن التعلـــم يتوقف عليهم أنفسهم.

٣. قبل أن يتقن الطالب تعلم الاعتماد على النفس في تعلمه وذلك لا يتم حسب رأي مورسن إلا في نهاية مرحلة الدراسة الثانوية. يكـــون الطـــالب معتمـــدا لدرجـــة ما على تعليم المدرس المباشر ففي المدرسة الابتدائية يكون معتمـــــدا على مدرسه لدرجة كبيرة، وتقل درجة اعتماده كلما تقدم في الدراســـة حتـــى نهاية المرحلة الثانوية. لذا فلا يجوز للمدرس في ابتداء تعليم الوحدة ان يـــترك الطالب وشأنه في بحثه ودراسته، بل لابد في أن المدرس يأخذ على عاتقه فـــي ابتداء العرض المباشر لأجزاء الوحدة البارزة.

٤. التعلم عبارة عن تبدل في الاتجاهات أو اكتساب قابليات جديـــــدة، وهـــذا التعبير كما يراه مورسن أمر داخلي لا يحدثه إلا الفرد نفسه باشتغاله المتواصل في المادة التعليمية التي تشملها الوحدة المراد تعليمها.

ويكون هذا الاشتغال في الأوقات المخصصة لذلك تسمى بأوقات البحث والدرس التي يتمثل الطلاب خلالها ما تتضمنه الوحدة من مادة. وكما أن النمو الفسلجي يحتاج إلى وقت ومادة غذائية، كذلك النمو العقلي يحتاج إلـــى وقــت ومادة تعليمية، على أن يفسح المجال للطلاب في الوقت المخصص لأن يعتمــد على أنفسهم في إتقان المادة مع إرشاد المدرس ورقابته. وفي ذلك عامل مـــن عوامل تعويدهم الاعتماد على النفس الذي نرتجيه من التعلم.

٥. وأخيرا يرى مورسن أن في كل طريقة نظامية في التعليم لابد ان يكــون للطالب مجال يعبر فيه عن ما أتقن من المواد التعليمية، وعن ما تكـــون فـــي الاتجاهات او القابليات.

خطوات طريقة مورسن:

واستنادا على النقاط الخمسة في تعليم الوحدة، وضع مورسن طريقتـــه التي تتألف من خمس خطوات أيضا وهي:

١.الخطوة التمهيدية ويطلق عليها بالخطوة الاستطلاعية:

وفي الحقيقية ما هي إلا خطوة تحضيرية يستهدف منها ثلاثة أهداف:

أ. ترمي إلى اكتشاف درجة معارف الطلاب ومقدار خبراتهم السابقة، فقــد تكون الوحدة المراد تعليمها فوق مستوى البعض منهم، أو قـــد تكــون دون مستوى البعض الآخر. وفي كلتا الحالتين يجب أن يعامل هـــؤلاء الطـــلاب معاملة خاصة، فالذين تكون الوحدة فوق مســـتواه كـــأن يكــون مثـــلا مـــن المعيديـــن للسنة، أو من الذين جاءوا من مدرسة أخرى. وقد درســـوا فيـــها المادة التي تتضمنها الوحدة، يجب أن يرشدوا إلى أعمال أخرى فردية. أمـــا الذين تكون الوحدة دون مستواهم، والذين نطلق عليهم بأصحـــاب المشـــاكل

فيجب أن يوجه المدرس إليهم عناية فائقة في تكييف المـــادة إلـــى قابليتـــهم تدريجيا، وعدم تكليفهم فوق طاقاتهم.

ب. ترمي إلى إيجاد رابطة بين الوحدة الجديدة وبيـــن خـــبرات الطـــلاب السابقة، لجعل أفكارهم مستعدة لاستقبال الأفكار الجديدة التي تستوحيها إليـــهم الوحدة المراد تعليمها. وبعبارة أخرى أن الخطوة الاستطلاعية ترمـــي إلـــى إيقاظ ولع الطلاب وحفزهم لأن ينتبهوا إلى العمل المقبل.

ج. ترمي إلى توجيه المدرس نفسه إلى ما يجب عمله في عرض الوحـــدة الجديدة ووضع تصميم هذا العرض، وتخصيـــص الوقـــت الكـــافي للبحـــث والدرس. إذ كل وحدة تتطلب عرضا يختلف عن العرض الذي تتطلبه الوحدة الأخرى، كما وان الوقت الذي يجب أن يخصص لوحدة يختلف في الطـــول أو القصر عن الوقت الذي يجب أن يخصص للوحدة الأخرى، وذلك بالنســـبة إلى صعوبة الوحدة أو طولها أو قصرها، أو بالنسبة إلى درجـــة معلومـــات الطـــلاب السابقة بالنسبة إليها.

إن هذه الخطوة التمهيدية يمكن أن تنفذ بوســـيلتين أولاهمـــا: الاختبـــار التحريري. والمناقشة الصفية. ويفضل مورسن الطريقة الأولى أي الاختبـــار التحريري على أن يكون معدا إعدادا جيدا بحيث يقيس قابلية الطلاب العلميـــة والعقلية بنفس الوقت. ويجب أن يكون هذا الاختبار في درجة من الصعوبة أو السهولة بحيث يقيس قابليه الطلاب العلمية والعقلية في نفس الوقت.

ويجب أن يكون هذا الاختبار في درجة الصعوبة أو الســـهولة، بحيـــث يستطيع القسم الأكبر من الطلاب الإجابة عليه، كما انـــه يجـــب أن يشـــعر الطلاب أن هذا الاختبار هو لغرض قياس درجة معرفتهم، لا لوضع العلامات

لهم. ويفضل مورسن أن تكون أسئلة هذا الاختبار التمهيدي من نوع الأسئلة الموضوعية كالخطأ والصواب وانتخاب الجواب الأفضل أو تكمله العبارات ....الخ.

أما الوسيلة الثانية وهي الاختبار الشفوي أو المناقشة الصفية فتكون بتوجيه الأسئلة من المدرس إلى الطلاب، على أن يضمن المدرس توزيع هذه الأسئلة على جميع الطلاب ليعرف المستوى العام، ولكن نتيجة القياس لا تكون دقيقة كما في الاختبار التحريري.

وتستغرق هذه الخطوة الاستطلاعية أحيانا اكثر من حصة واحدة في موضوع التاريخ، وعند الانتهاء من هذه الخطوة يستعد المدرس للخطوة الثابتة.

٣. العرض:

تحت الخطوة الأولى ومجيء الطلاب إلى الصف وأفكارهم متجهة لتعلم الشيء الجديد الذي سعى المدرس إلى ربطه بما لديهم من معلومات سابقة كما أوقظ فيهم الميل إلى الاطلاع. هذا موقف الطلاب في بدء الخطوة الثابتة.

أما المدرس فيأتي إلى الصف وقد استعرض واستعد لعرض الأسس العامة في الوحدة، مبينا النقاط البارزة، ومستعينا بالوسائل في المواطن التي تحتاج إلى ذلك.

وبعبارة أخرى، يكون العرض هذا عبارة عن تقديم لمحة عامة من الوحدة، أو رسم صورة شاملة لما تحتويها هذه الوحدة من المادة فليس في هذا العرض من تفصيل بل الغرض منه اعطاء الطلاب فكره عامة صحيحة عن الوحدة.

وقد يختلف هذا العرض عن أي عرض آخر فـي طـرق التدريـس الأخرى إذ لا يقاطع بسؤال أو بمشكلة تحمل الطلاب إلى التفكير ولكنه عرض مستمر لمقدار معين من النقاط والأفكار قد لا يستغرق أكثر من حصة واحدة.

يحتاج المدرس في عرضه هذا إلى الالتجاء إلى الأساليب التي تجعلـه يهيمن على انتباه الطلاب فيجلبهـم إليـه إذ إن الانتبـاه ضـروري لنجـاح العـرض، وإلا اضطر المدرس إلى إعادة العرض ثانية إن لم يكـن طلابـه منتبهين لما يقول. وعوامل انتباه الطلاب كثيرة أهمها في رأي مورسن عاملان هما:

١. شخصية المدرس والمقصود بشخصية المدرس، مجموع الصفات التي يؤثر بها في طلابه، كأسلوب إلقائه بما في ذلك صوته ولغتـه ومهارتـه فـي التعبيـر ونفرسه في وجوه سامعيه وكذلك هيئته العامة وتصرفـه أمـام الطلاب وقوة جاذبيته، وما إلى ذلك من الصفات التي تكون عادة شخصيه الفرد.
٢. إتقان المدرس نفسه للمادة التي تضمنها الوحدة الجديدة، إضافة إلى الخـبرة الواسعة المتكونة لديه من المعلومات العامة التي يحصل عليها من قراءتـه الكثيرة ومطالعاته المتنوعة. فالمدرس الذي يتوقف كثيرا أثناء العرض ،أو يعتمد على كتاب ينظر فيه وهو يعرض المادة لمما يساعد على تشتت انتباه طلابهم في مرحلة الدراسة المتوسطة والثانوية. وهذا الانتباه يكون عـادة متمركزا ومحصورا إذا كان المدرس متمكنا مـن مادتـه مالكـا دقائقـها وتفاصيلها. لكي يستطيع أن يميز بين المهم وغير المهم منها، وبيـن مـا يجب عرضه وما يجب تركه للطلاب أنفسهم ليبحثوا فيه بـدون تلعثـم أو

تلكؤ. وهذا بالطبع يتطلب تحضيرا جيدا. إذ التحضير أمر لابد منـــه فـــي أيـــة طريقة من طرق التدريس ولا نجاح في التدريس دون تحضير يسبقه كما وان المدرس يجب أن يعلم أن ليس الغرض من العرض هـــو تفســـير المادة فقط بل الغرض هو معرفة ما إذا كان التفسير قد اســـتوعبه عقـــول التلاميذ بواسطة تتبعهم له أثناء العرض.

والمعلم الماهر يستطيع أن يعرف ذلك من وجوه الطلاب ونظراتـــهم، فإن رأى حاجة إلى تكرار بعض النقاط فليعمل ذلك، وإذا رأى ضرورة إلـــى الشرح المسهب أحيانا فليقم بذلك، وعندما ينتهي المدرس من العـــرض يبـــدأ باختبار الطلاب فيما عليهم ويسمى هذا الاختبار باختبار العرض.

اختبار العرض:

ليس الغرض من هذا الاختبار وضع العلامات للطلاب، بل الوقـــوف على درجة ما تعلموه مما عرضه المدرس عليهم، وذلك ليفصل بيـــن الذيـــن فهموا ما قاله وبين أولئك الذين ما يزالون في اضطراب وتشويش فيمـــا قالـــه للطائفة الثانية التي لم يتقن أفرادها ما قاله في العرض الأول. أما الاختبار هذا، فيكون على نوعين: الموضوعي الذي يتكون من أســـئلة الصـــواب والخطـــأ وانتخاب الجواب الأفضل. والإنشائي الذي يطلب المدرس فيه من طلابـــه أن يكتبوا ما فهموه مما عرضه عليهم. وصاحب الطريقة (مورسن) يفضل النـــوع الإنشائي في اختبار العرض مهما كانت نقائضه؛ لان هذا النوع من الاختبـــار يعودهم على حسن التعبير كما ويبعثهم على الانتباه لكي يفـــهموا مـــا قالـــه المدرس. وان أظهر الاختبار أن الطلاب بصورة عامة لم يفهموا ما عرضـــه المدرس يعيد بعدئذ العرض على الجميع مرة بعد أن يفحص أسباب الفشل فـــي

العرض الأول. ويستطيع أن يحصل على هذه الأسباب من تدقيقه في أوراق الاختبار، ولكن العرض على الجميع نادر الوقوع، إذ لابد من جماعة من الطلاب أن يفهموا شيئا من العرض الأول فيعفون من الحضور للعرض الثاني الذي يقدم إلى الجماعة التي أظهرت أوراق اختبارهم انهم لم يستفيدوا مما قاله المدرس. والمدرسون المبتدئون في استخدام هذه الطريقة يحتاجون إلى عرض ثالث، وبعد إنهاء كل عرض يفحص الطلاب ليطلع المدرس على درجة فهمهم، وقد يبقى في الأخير عدد قليل من الطلبة المتأخرين في الفهم فيعتبرون (متأخرين) ويعاملون معاملة خاصة من قبله.

٣. استيعاب المادة وإتقانها وتمثيلها:

وبعد الانتهاء من العرض تبدأ الخطوة الثالثة، وتكون مدتها عادة أطول من الخطوة الأولى والثانية. وفي أثناء هذه المدة يفسح المجال للطلاب لأن يبحثوا أو يتقنوا بأنفسهم في تفصيلات المادة التي تحتويها الوحدة المراد تعليمها. وهذا الدرس والبحث المستقل يتطلب أن تكون غرفة الصف منظمة تنظيما يساعد الطلاب على القيام بدراستهم وتنقيبهم كأن يكون الصف واسعا وأثاثه مرتبا بشكل يسهل فيه تنقل الطلاب من محل إلى آخر كما ويتطلب هذا الدرس والبحث وجود المراجع الكافية لدى الطلاب في الصف، لكي يستطيع الطلاب أن يستقوا معلوماتهم منها. فلا يكفي أن يكون لديهم الكتاب المقرر فقط.

كما يشترط أن يحوي الصف على الخرائط والصور وكل ما يساعد على تفسير المواد التعليمية الموجودة في الكتب التي في متناول أيدي الطلاب وصفوة القول إن هذه الخطوات من طريقة مورسن تحتم تظهر

غرفـة الصف بمظهر لا يشك الزائر أنه في مكتبة صغيرة تحوي كل مـواد التعليم اللازمة.

ويؤكد مورسن على أن المدرس المخلص و المدرس الماهر، والمدرس ذا الإعداد المتين، يستطيع أن يتبع هذه الطريقة ولو مع قليل من الكتب والمواد الإيضاحية في غرفة صف اعتيادية.

إن الطالب في هذه الخطوة من الطريقة يكون معتمدا على نفسه في تعلمه، فهو بعد أن ألم بنقاط الوحدة العامة عندما عرضها المدرس عليه في الخطوة الثانية يأخذ الآن بتوسيع هذه النقاط معتمدا في ذلك الحين على الكتب التي يجب أن تهيأ له وعلى الوسائل الإيضاحية الأخرى. إن في ذلك دافع للطالب لكي يعتمد على نفسه في الدرس والبحث بأقوى دافع له على الاستمرار في ذلك حتى بعد الانتهاء من الدراسة المدرسية.

إذ إن الغرض الأساسي من التعليم كما يراه مورسن، هو حمل الفرد على أن يتعلم بنفسه في داخل المدرسة وخارجها.

إن الطالب في هذه الخطوة يعامل معاملة فردية، فالداخل إلى الصف صف يكون الطلاب فيه قد وصلوا المرحلة الثالثة من طريقة مورسن، لا يرى غير الطلاب وقد انهمك كل منهم في عمله الخاص به فقد يجد قسما لا يزالون في ابتداء العمل وقد يجد قسما آخر قد انهوا جزءا من مادة الوحدة وأتقنوا هذا الجزء بينما يجد القسم الآخر قد أتقنوا كل ما يجب إتقانه من المادة التي تحويها الوحدة الجديدة وقد أعطوا هؤلاء أعمالا أخرى يشتغلون فيها، قد تكون بعيدة عن الوحدة ولكن المدرس طلب منهم ذلك لأن مقدرتهم المتفوقة جعلتهم ينتهون من الخطوة الثالثة قبل رفاقهم فتشغيلهم الإضافي هذا

يجعلهم لا ينتظرون الباقيين للانتهاء من العمل حتى يكونوا جميعهم مستعدين للخطوة الرابعة وخلاصة القول أن كل طالب يصارع المادة بنفسه فتراه يأخذ من هذا الكتاب فيلتقط منه بعض ما يراه ضروريا ثم يتناول كتابا آخر وينتقي منه أيضا ما يفيده ثم يراه يذهب إلى الخارطة المعلقة في جدار الصف أو صورة لينظر فيها ويحقق صحة بعض ما ناله من الكتاب هذا فيما يخص التاريخ.

إن الوسائل التي يستعين بها الطالب في هذه الخطوة هي القراءة والخط فكلما كانت قراءة الطالب سريعة، و كلما كان قادرا على أن يفهم ما يقرأ كان اكتسابه للمعلومات من الكتاب والمراجع أسرع واكثر من غيره، كذلك كلما كان خطه واضحا وكان سريعا في الكتابة كان إتقانه لما يكتب احسن من غيره، كما إن المدرس لا يسأم من قراءة أوراق اختباريه سواء كان ذلك في مرحلة العرض أو في مرحلة التمثيل أو في المرحلة الأخيرة من الطريقة.

اختبار الإتقان:

يعد انقضاء مدة على الطلاب في هذه المرحلة يقوم المدرس باختبارهم بعد أن يتأكد من ملاحظاته المستمرة ومراقبته للطلاب بأنهم قد وصلوا إلى درجة من الإتقان يستطيعون فيها من تأدية الامتحان. وهذه الملاحظة والمراقبة هما في الحقيقة نوع من الاختبار، إذ بواسطتها يستطيع المدرس أن يتعرف على درجة معارف طلابه و مقدار ما تعلموه خلال المدة المخصصة لهذه الخطوة من الطريقة أما نوع الاختبار التحريري الذي يفصله مورسن في آخر مرة هذه الخطوة فهو اختبار انتخاب الجواب الأفضل إذ يظهر هذا النوع من الاختبار عادة نواحي قوة التلميذ ونواحي ضعفه بنفس الوقت.

إن الغرض من هذا الاختبار فصل التلاميذ الذين قد وصلـــوا درجــة مــن الإتقان، لا يحتاجون فيها إلى الاستمرار في الدرس والبحث في المـــادة التي تحتويها الوحدة، إذ يكلف هؤلاء بدروس أخرى قد يكونوا فيها ضعفين.

أما الذين لم يصلوا درجة جيدة من الإتقان، فيطلب منهم الاستمرار في هذه الخطوة والاستزادة من البحث والدرس في مادة الوحدة، وبعد مدة أخـــرى يختبرون اختبارا ثانيا إلى أن يصبحوا متمكنين من المادة التي تتطلبـــها هـــذه الوحدة المراد تعليمها، وحينئذ يصبحون أهلا للانتقال إلى الخطوة الرابعة.

4. التنظيم:

وهي الخطوة التي يجتمع فيها الطلاب مرة ثانية بعد أن تفرقوا نتيجـــة اختبارات الإتقان. يجتمع الطلاب بدون كتاب أو خرائط أو أية وسيلة أخـــرى من وسائل الدرس والبحث.

يطلب منهم المدرس أن يلخصوا المادة التي تحويها الوحدة وان ينظموا ما درسوه، وما بحثوه ونقبوه على شـــكل رؤوس أبحـــاث مقدميـــن النقـــاط البـــارزة الكبيرة ثم الصغيرة فالأصغر وهكذا ليست هذه الخطوة هي خطـــوة إتقان المادة أو استيعاب لمعلومات إضافية بل الغرض منها حمل الطلاب علـــى تنظيم أفكارهم وأبحاثهم وترتيب النقاط ترتيبا منطقيا ولهذا فليس هناك ترتيـــب معين يتحتم على الطالب اتباعه في هذه الخطوة، بل فســـح المجـــال لـــهم لأن يبدعوا و يبتكروا بالترتيب الذي يرونه مناسبا فالاعتماد على الفردية في هـــذه الخطوة لــــه المكان الأول.

وكثيرا ما يتحتم هذا التنظيم في المواضيع ذات المحتويات الواســـعة، وقد لا يجيد بعض الطلاب هذا التنظيم وهذا الـــترتيب فـــالأحرى بـــالمدرس

تصحيح أخطائهم وإرشادهم إلى ما يساعدهم على التنظيم الجيد. ويرى مورسن عدم تخصيص اكثر من حصتين للاشتغال بهذا التنظيم.

٥. التسميع:

وهي الخطوة الأخيرة من خطوات مورسن، وهذه الخطوة في الحقيقة عكس الخطوة الثانية التي عرض فيها المدرس نفسه الوحدة الجديدة. ففي الخطوة الأخيرة يعرض الطلاب أنفسهم خلاصه أبحاثهم وتنقيبهم أمام المدرس وأمام بقية الطلاب.

ولا يشترط أن يكون جميع ما يلقيه الطلاب متشابها، بل كل طالب مكلف بالإلقاء ويلقي وجهة نظره الخاصة من المادة التي تحتويها الوحدة على أن يناقشه بقية الطلاب فيما يأتي به إليهم من المادة والأفكار. وبما أن المدة التي تخصص لهذه الدعوة عادة لا تتجاوز الحصتين أيضا فلا يمكن أن يعرض جميع الطلاب نتائج أبحاثهم ودراستهم.

لذا يطلب المدرس من قسم من الطلاب أن يستعدوا لهذا العرض بينما يطلب من القسم الباقي أن يقدموا نتائج بحثهم وأفكارهم بصورة تحريرية على أن يناوب المدرس الطلاب الذين يعرضون المادة في كل وحدة جديدة.

فالذين يقومون بالعرض في إحدى الوحدات يقدمون نتائج أبحاثهم تحريريا في الوحدة الأخرى، وهكذا يصبح جميع الطلاب قد تحكموا أمام الصف ونوقشوا بالوقت نفسه فالمدرس يجلس مع الطلاب ويلقي أحدهم مادته وعند الانتهاء تبدأ المناقشة ويدير الطالب دفتها وهو الملقي، والمدرس ما يزال جالسا كأحد الطلاب، ويجب أن يتذكر المدرس أن الغرض من هذه الخطوة ليس الإتقان فحسب، بل حمل الطلاب على التعبير الشفوي من أنفسهم.

مصادر إعداد الفصل الثاني

١. الدكتور جابر عبد الحميد جابر، وآخـــرون: مـــهارات التدريـــس، دار النهضة المصرية ١٩٨٥.

٢. حسن ملا عثمان:/ طرق التدريس ج٢ طرق تدريس المواد الاجتماعيـــة مكتبة الرشيد الرياض ١٩٨٣.

٣. حسن ملا عثمان: طرق التدريس ج٣، طرق تدريس علم النفس وعلــــم الاجتماع، مكتبة الرشيد الرياض ١٩٨٣.

٤. ساطع الحصري: دروس في أصول التدريس ج١، دار الكشاف بــيروت ١٩٥٦.

٥. الدكتور صبحي خليل عزيز: أصول وتقنيات التدريس والتدريــب وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/ الجامعة التكنولوجية بغداد ١٩٨٥.

٦. الدكتور فكري حسن ريان: التدريس، عالم الكتب ١٩٧١.

٧. الدكتور محمد حسين آل ياسين: المبادئ الأساسية في طـــرق التدريـــس العامة مكتبة النهضة ١٩٧٤.

٨. محمد زياد حمدان: طرق سائلة للتدريس الحديـــث، الحـــوار والأســـئلة الصفية، دار التربية الحديثة ، عمان ١٩٨٥.

٩. الدكتور مسارع حسن الراوي ، الدكتور مصطفـــى حمـــدي : أصـــول تدريس العلوم الاجتماعية دار الثورة للطباعة والنشر بغداد ١٩٦٤.

١٠. الدكتور محمد مصطفى زيدان: عوامل الكفاية في التربيـــة، دار مكتبـــة الأندلس طرابلس ليبيا، ١٩٧٤.

الفصل الثالث

الوسائل التعليمية وتقويم نتائج تدريس التاريخ.

أولا : الوسائل التعليمية.

ثانيا:أنواع لاختبارات .



الفصل الثالث

الوسائل التعليمية:

أولا: أهميتها:

ترجع أهمية الوسائل إلى كونها تعرف الطلاب بالأشياء والموضوعات الجديدة التي لا يملكون صورا إدراكية سابقة عنها. والتي لا يكفي الشـــرح أو الكلام عنها لغرض فهمها واستيعاب خبراتها الحقيقة، لذا لابـــد مـــن عـــرض نموذج أو عينة أو صورة تخطيطية عنها لغرض تحقيق الهدف.

والوسيلة التعليمية من ناحية أخرى تعتبر مهمة فـــي جـــذب انتبـــاه الطلاب إلى الدرس وتشويقهم إلى المشاركة فيه بفعالية ونشاط، لأنها ترضـــي حب الاستطلاع لديهم، لأنها تعتمد على حاسة السمع إلى جانب حاسة البصـــر وقد تسهم حواس أخرى في تأكيد إدراك الحقائق والمعلومات حسب موضـــوع ومادة الدرس كما تؤدي الوسيلة التعليمية أغراضا أخرى منها غرس المبـــادئ والقيم التربوية في نفوس الطلبة.

ثانيا: أسس اختيارها واستعمالها:

١. أن تكون الوسيلة المستخدمة ذات صلة وثيقة بالموضوع لا أن يتكلـــف المدرس في إيجادها أو يجعلها غرضا وهدفا لا وسيلة.
٢. أن تكون في مستوى الطلاب من ناحية إدراك المبادئ التي تقوم عليـــها وكيفية العمل بها والأهداف التي تحققها كأن تكون خارطة مجسمة أو كـــرة أرضية أو الصور.

٣. أن تكون واضحة في ذاتها وخالية من الأخطاء العلمية لتحقيق الأغراض العلمية والتربوية من حيث صحة المعلومات ودقتها، وكذلك نظافتـــها كـــي تحبب لدى الطلاب من خلاله الغاية المقصـــودة أو مـــن عـــرض الوســـائل التعليمية، وإذا لم تحقق الوسيلة ذلك فأنها تصبح أداة للهو وإضاعة الوقت.

٤. أن لا يتكرر عرض عدة وسائل تعليمية في موضوع واحد خاصـــة إذا كانت هذه الوسائل لا تتضمن معلومات جديدة ولا تهدف إلى تحقيق هـــدف جديد.

٥. ويمكن مراعاة الأمور الآتية في حسن اختيارها.

أ. إمكانية الحصول على وسيلة بجهد قليل.

ب. ملاءمتها للمكان الذي ستستخدم فيه وللزمـــن المخصـــص وللأجـــهزة الموجودة وإمكانيات نقلها.

ج. ثمن وتكاليف الوسيلة.

د. مدة استخدامها ومتى تستهلك.

٦. حسن استعمال الوسيلة.

ينبغي استعمال كل وسيلة بطريقة صحيحة تتفق وخطة الدرس فـــهي ليست شيئا كماليا ولا يمكن الاستعاضة بها عن موضوع الدرس ومما يـــؤدي إلى النجاح في استعمال الوسيلة:

أ. ينبغي تقديمها في الموعد المناسب، وعند تزامن الحاجة لاستخدامها.

ب. عدم عرضها قبل البدء بموضوع الدرس.

ج. ينبغي رفعها عن أنظار الطلبة بعد الانتهاء من استعمالها أو بعد شرح النقطة أو النقاط التي تتطلب عرضها، ويمكن إعادة عرضها ثانية في الموقف الذي يتطلب ذلك، ويمكن عرضها ثانية قبل نهاية المحاضرة.

ثالثا: مفهومها وقيمتها في عملية التعليم والتعلم:

نقصد بالوسائل التعليمية وتدعى أحيانا بالمعينات التعليمية. كل أداة يستخدمها المدرس من اجل أن تعينه في تحقيق أهدافه التدريسية، وهذا يعني أن الأصل في التدريس هو نشاط المدرس وما يستعمله من وسائل تعليمية كالخرائط والصور والأفلام والرحلات واستخدام الكتب والمطبوعات .. الخ. ما هي إلا أدوات تعليمية تساعد المدرس إذا حسن اختبارها واستعمالها.

وللوسائل التعليمية المستخدمة استخداما مجزيا مكانة هامة في عملية التعليم وذلك للأسباب الآتية:

١. إن التعليم اللفظي الذي يقوم به المدرس غير كاف لتوضيح وتجسيد الحقائق والمفاهيم والأفكار والمبادئ التي تتضمنها الدروس التي يلقيها المدرس، أو الموضوعات التي يطالعها الطالب في الكتب تتصور وفهم الطلاب، ولا سيما في مرحلة الدراسة المتوسطة ولما يدرسونه من ظواهر تاريخية عبر العصور المختلفة، وعلى الصعيد الدولي والقومي والعالمي، يعتمد على خبرات سبق الإحساس بها لاسيما الخبرات البصرية، وهذا تقدمه الخبرات المباشرة والوسائل التعليمية، فهي تضفي على التعليم اللفظي الذي يقوم به المدرس أو الذي يتضمنه الكتاب المدرسي جوا من

الحيوية والواقعية لكونها تقدم تجسيدا ماديا مشوقا لما تنطوي عليه الـــدروس من أفكار وارتباطات مكانية وعلاقات زمنية.

٢. إن الاستخدام الجيد للوسائل التعليمية من شأنه أن يعين المدرس علـــى تحقيق أهداف درسه؛ لأنها تثير اهتمام وانتباه الطلبة لما يدرسون، فهي تقدم لهم خبرات حسية مشوقة ومتصلة بموضوع درســـهم وبصـــورة مترابطـــة ومتماسكة، فتعيلهم على توضيح محتوى الدرس وعلـــى ملاحظـــة وتتبـــع أجزائـــه وما يلي هذه الأجزاء من علاقات وارتباطات، وهذا بدوره يســـهل فهمه لموضوع الدرس ويجعل تعليمهم أطول زمنا.

٣. إن مادة التاريخ من اكثر المواد الدراسية حاجة إلى استخدام الوســـائل لكونها تتضمن علاقات زمنية يصعب على الطلبـــة لاســـيما فـــي مرحلـــة الدراســـة المتوسطة تصورها وفهمها.

رابعا: أنواعها:

١. السبورة:

تعتبر السبورة من اقدم الوسائل التعليمية وأكثرها شيوعا، فهناك عـــدد كبير من المدرسين لا يجيدون استخدام السبورة استخداما سليما يساعد الطلبة على تتبع أجزاء الدرس، وتوضيح العلاقات بين هذه الأجزاء.

وترجع القيمة التعليمية للسبورة كوسيلة من الوسائل البصرية المعينة في التدريس إلى كونها تلائم العمل الجمعي، وان ما يكتب ويرسم عليها يشـــمل نواحي عديدة ومتنوعة فما يدون على السبورة وما يرسم عليها يتمكـــن مـــن ملاحظاته ومناقشاته جميع طلبة الصف، ويمكن أن يكون مدعاة لجلب انتباهم وإثارة اهتمامهم لمحتوى الدرس.

وما يكتب ويرسم على السبورة يتضمن أموراً مختلفة يختـــار منـــها المدرس ما يناسب طبيعة الدرس وما يلائم مستوى نضج الطلبة.

وتستخدم السبورة لدى تدريس مادة التاريخ لأغراض متعددة منها:

أ. تكوين ملخص واضح لنقاط الدرس الرئيسة.

ب. كتابة الكلمات الصعبة.

ج. كتابة التواريخ الهامة.

القواعد التي ينبغي مراعاتها لدى استخدام السبورة:

إن استخدام السبورة على نحو فعال ونـــاجح يتطلـــب مـــن المـــدرس الاهتمام بالأمور الآتية:

١. يراعي أن تكون السبورة نظيفة غير مكتوب أو مرسوم عليها ما يتعلـــق بدروس سابقة. وكذلك ينبغي أن تكون إضاءة السبورة جيدة ولونها مريحـــاً وهناك نوعان من السبورات من حيث اللون: سبورة سوداء اللون وســـبورة خضراء اللون.

٢. ليس هناك نظام صارم ومحدد لاستخدام السبورة، والمـــدرس حـــر فـــي انتهاج الأسلوب الذي يراه اكثر جدوى من الناحية التعليمية لـــدى اســـتعمال الأسلوب الذي يراه أكثر جدوى وننصح أن يقسم المدرس السبورة إلى قسمين أحدهما: كبير إلى اليمين والآخر أصغر منه إلى اليســـار ويســـتخدم القســـم الأيمن لكتابة ملخص لنقاط الدرس الرئيسة ويخصص القسم الأيسر لرســـم بعض الرسوم السريعة لبعض أجزاء الدرس ولتدوين الاصطلاحات والأرقام.

٣. يفضل ألا يكون الملخص السبوري مكتوباً على السبورة وجـــاهزاً قبـــل الدرس، بل ينبغي أن يكتب نقطة بعد نقطة وبصورة واضحة ومرتبة، وذلـــك

لأن الملخص الكامل والجاهز قبل الدرس قد يكون معقدا وبتالي وقد يربك الطلبة. أضف إلى هذا أن الملخص السبوري الكامل لا يتيح للطلبة فرصة الإسهام في استخلاص نقاطه وتكوينه نتيجة نقاشهم مع مدرس الصف ونقاشهم بعضهم البعض.

٤. من المفضل أن يقلل المدرس قدر المستطاع من كتاباته على السبورة الرئيسية، وينبغي تجنب كثرة مسحها وملئها في الحصة الواحدة؛ لأن ذلك يؤدي إلى تبعثر انتباه الطلبة والى إضعاف قدرتهم على فعل العلاقات بين أجزاء الدرس الجديد.

٥. إذا كان موضوع الدرس يتطلب أن تستخدم عددا من الرسوم والخرائط السبورية بحيث من الصعب أن تستوعبها بوضوح سبورة الصف الرئيسة ومن العبث رسمها أثناء سير الدرس لأنها تستغرق وقتا طويلا.

٦. ينبغي أن يكون ما يكتب على السبورة واضحا لجميع طلبة الصف ولهذا السبب يجب تجنب الكتابة في الجزء الأسفل تماما من السبورة.

٧. استخدام الطباشير الملون، لإبراز و زيادة توضيح محتوى الخرائط السبورية أو الرسوم التخطيطية.

٢. الخرائط والكرات الأرضية:

تعتبر الخرائط من أهم الوسائل التعليمية ووسيلة إيضاح مهمة في تعليم التاريخ. فأحداث التاريخ ووقائعه لها ظروفها الزمانية والمكانية المعينة. فكل حدث تاريخي له بعده الزماني وله مكانه الذي وقع فيه، وهذا يعني أن تعرف الطلبة على مكان وقع الحدث التاريخي وعلى خصائص هذا المكان من شأنه أن يعينهم على فهم الحدث التاريخي وتفسيره. والاستخدام الفعال

للخرائط التاريخية (يساعد) الطلبة لبلوغ هذا الغرض. ذلك لان الخارطة التاريخية الجيدة تعين الطلبة على تحديد أماكن وقوع الأحداث التاريخية على (توضيح) سماتها الجغرافية، والخرائط التاريخية قد تستخدم من اجل عقد المقارنة التاريخية وإبانة التطور. فالمدرس الذي يهدف على مقارنة مدى امتداد النفوذ الاستعماري في الشرق العربي في الوقت الحاضر، لابد من إن يوضح هذه المقارنة مستعينا بخارطتين، أولاهما: توضيح الظاهرة التاريخية الأولى والخارطة الثانية؛ توضح مدى تقلص النفوذ الاستعماري في أقطار الوطن العربي في يومنا الحاضر.

ومن المؤسف أن غالبية مدرسي التاريخ في مدارسنا الثانوية لا يستخدمون الخرائط كوسائل إيضاح بصرية إلا في حالات نادرة جدا، والقليل منهم ان ينتج خرائط حائطية أو يوصي طلابه باقتناء أطلس تاريخي. ونري وجوب اتباع مدرس التاريخ لبعض الخرائط الحائطية مهمة، والمتصلة بموضوعات المنهج مستعينا بطلابه من ذوي القدرة الفنية على الرسم، وهناك مصادر عديدة للخرائط التاريخية هي الأطالس التاريخية والكتب التاريخية المقسمة بالرصانة والدقة العلمية.

قواعد ينبغي مراعاتها لدى استخدام الخرائط:

١. لدى إعدادك الدرس عين الخارطة أو الخرائط التي ينبغي استخدامها واطلع على مدلولات ورموز الخارطة، فالخرائط لها لغة خاصة ندعوها لغة الخرائط تتألف من مجموعة الرموز والإشارات ومقاييس الرسم، ولا يمكن إدراك وفهم ما هو موضح في الخرائط من قبل المدرس أو من قبل

الطلبة إلا بعد استيعاب ووعي لمدلولات هذه الرموز والإشارات قبل استخدام الخارطة لأي غرض من الأغراض.

٢. حدد كيف ومتى تستعمل الخارطة في درسك، وما هي الأسـئلة التـي توجهها للطلبة والمتصلة بما يشاهدونه ويلاحظونه ويستخلصونه من حقـائق من الخارطة.

٣. يفضل في الخرائط الحائطية ان تكون كبيرة وواضحة لجميع طلبة الصف وان يلم الطلبة بمدلولات رموزها.

٤. للخريطة الصماء التي يرسمها المدرس على السـبورة وينميـها خطـوة خطوة حسب نمو الدرس فائدة تعليمية قيمة. فالطالب يتابع أولا بـأول مـا يصفه المدرس على الخارطة لتوضيح حقيقة ما، في حين نجد عنـد بعـض الطلبة نوعا من الارتباك في فهم ما يوضع على الخرائط الجـاهزة نظـرا لتعقدها نسبيا، فالخارطة الصماء ميزة أخرى بالنسـبة للخرائـط الجـاهزة، فالخارطة الصماء تمكن المدرس والطلبة من التحرر من التفصيلات التـي لا مبرر لها والتي لا علاقة لها بما يهدف المدرس إلى توضيحه.

الكرة الأرضية:

تمتاز الكرة الأرضية كوسيلة تعليمية بخصيصة تميزهـا عـن بقيـة الخرائط وذلك، لان الكرة الأرضية تمثل الأرض احسن تمثيل فـي كرويتـها وهي أيضا تبين بصورتها أدق من بقية الخرائط لتوزيع مواقع القارات بالنسبة لبعضها البعض.

والكرات الأرضية على أنواع منها:

أ. كرة أرضية طبيعية ملونة موضح عليها مواقع القـــارات وغيرهـــا مـــن الظواهر الطبيعية.

ب. كرة أرضية سياسية تبين الحدود السياسية بين الدول والدول المســـتقلة والمستعمرات وغيرها من البيانات الجغرافية الهامة.

٣.الأشكال البيانية:

١.اللوحات والخرائط الزمنية:

من المشكلات التي يواجهها مدرسو التاريخ في المـــدارس الثانويـــة، لاسيما في الصفوف الأولى منها، مشكلة إدراك الطلبة وتصورهم للعلاقـــات الزمنية بين الأحداث والتيارات التاريخية، والتي يكون إدراكها من قبل الطلبة اصعب من إدراكهم للعلاقات المكانية، ولما كان وضوح العلاقات الزمنيـــة لأحداث التاريخ عاملا رئيسا في فهم هذه الأحداث وتصور طورها.

لذا اصبح إلزاما على مدرس التاريخ الاستعانة ببعض الوسائل التعليمية التي تساعد الطلبة على توضيح العلاقات الزمنية لأحداث التـــاريخ وعلـــى تنمية الحس الزمني فيهم.

وللوحات الزمنية ضربان هما: الخط الزمني باللوحة أو الخارطة الزمنية.

١. الخط الزمني:

وهو ابسط ضرب من ضروب اللوحات الزمنية ويتكون برســـم خـــط واحد طولي أو عمودي يقسم إلى أجزاء متصلة يمثل كل منها سنة أو خمـــس أو عشر سنوات أو اكثر حسب قصر أو طول الفترة التاريخية التي يوســـع

تطورها الخط الزمني. وتوضع كل جهة تاريخية في مكانها الزمني الصحيح من الخط.

ومن المفضل أن يزود الخط الزمني الذي يرسمه الطلبة بكراساتهم او ما ينتجونه من خطوط زمنية حائطية ببعض الكتابات القليلة وببعض الصور التي لها علاقة بالأحداث والتيارات التاريخية التي يوضحها الخط الزمني.

٣. اللوحات أو الخرائط الزمنية:

إن الخارطة أو اللوحة الزمنية أداة قيمة في توضيح العلاقات الزمنية بين الأحداث التاريخية في فترة أو خلال فترات تاريخية معينة.

وتتكون اللوحة الزمنية من أعمدة متوازنة يمثل كل واحد منها جانباً من جوانب من حياة الأمة كنظام الحكم وخصائص الكيان الاقتصادي والسياسية الخارجية خلال فترة تاريخية محددة.

وإليك لوحة زمنية توضح تطور بعض الجوانب الهامة من تاريخ فرنسا منذ قيام ثورة ١٧٨٩وحتى عهد إمبراطورية نابليون الأول:

خريطة زمنية للثورة الفرنسية ١٧٨٩ - ١٨١٥.

السنين	الحكومة	السلطة	أهم الأحداث الداخلية
مارس -حزيران ١٧٨٩	الملك ومجلس الأمة	الملك	تحدي سلطة الملك
١٧٨٩ ١٧٩١	الجمعية الوطنية والملك	الطبقة الوسطى	إلقاء الحقوق والواجبات الإقطاعية إعلان حقوق الإنسان- دستور الجمعية الوطنية
١٧٩١ ١٧٩٢	الجمعية التشريعية والملك	الطبقة الوسطى	إعلان الحرب على النمسا وبروسيا
١٧٩٣ ١٧٩٥	المؤتمر الوطني	كومونة باريس	إعلان الجمهورية - عهد الإرهاب - دستور ١٧٩٥
١٧٩٥ ١٧٩٩	حكومة الإدارة	الطبقة الوسطى	ضعف وفساد حكومة الإدارة -ازدياد نفوذ رجال الدين ومواصلة النصر في الحرب الخارجية
١٧٩٩ ١٨٠٤	نابليون بونابرت .	نابليون بونابرت	القيام باصلاحات داخلية تؤكد عموما على مبدأ المساواة دون مبدأ الحرية
١٨٠٤ ١٨١٥	إمبراطورية نابليون	نابليون	النتائج المترتبة على سياسية التوسع والحروب ١٨٠٤ - ١٨٠٥ والتي أنهكت جوانب الحياة المختلفة في فرنسا.

وهذه اللوحة الزمنية يمكن أن ترسم بشكل او بـــآخر بحيـــث توضـــح جوانب من حياة فرنسا خلال تلك الفترة تكون اكثر تنوعا وشـــمولا كالحيـــاة

الدستورية والعلاقات والسياسية الخارجية –الخ. ويمكن إكمالـــها حتـــى قيـــام الجمهورية الفرنسية الخامسة.

والقيمة التعليمية لمثل هذه اللوحات الزمنية متأتية من أنها تساعد الطلبة على توضيح الترتيب الزمني لتطور ناحية معينة كتطور نظام الحكم في فرنسا في اللوحة السالفة الذكر واللوحة الزمنية، كذلك تبين التدرج الزمنـــي لتطـــور نواح عديدة في حياة المجتمع كتطور الحكومة والسلطة والحيـــاة الدســـتورية والكيان الاقتصادي خلال حقبة تاريخية معينة. فهي إذن أداة تعليمية مهمة تعين الطالب على توضيح تطور (كل جانب) من الجوانب الرئيسية في حياة الأمـــة على حده.

(وهذا يمثله المسار الطولي في اللوحة الزمنية) وتساعد علـــى إدراك العلاقات والتفاعلات المتبادلة بين هذه الجوانب الحضارية للامة خلال الفـترة نفسها (وهذا ما يمثله المسار الأفقي في اللوحة الزمنية).

وللخارطة الزمنية وظيفة تعليمية أخرى مهمة، وهي اســـتخدامها أداة توضيح في الدراسة التاريخية المقارنة لتطور الحضارة في منطقتين أو اكـــثر من العالم خلال فترات تاريخية محددة.

الصور

تعتبر الصور من الوسائل التعليمية في تدريس مادة التـــاريخ لكونـــها تجسد وتوضح الكثير من الحقائق بصورة افضل من مجرد الاقتصار علـــى الشرح اللفظي لمادة الدرس. فالاستخدام الناجح للصور الجيدة يساعد الطلبـــة على تصور وتوضيح ما يقوله المدرس وينمي فيهم روح الملاحظة الفاحصة لما يشاهدون. كما أن استعمال الصور كوسيلة تعليمية من شـــأنه أن يكـــون

مدعاة لإثارة اهتمام وانتباه الطلبة لما يتعلمون. ولإيضاح القيمة التعليمية لاستخدام الصور نشير على سبيل المثال أن بعض موضوعات التاريخ القديم كموضوع ، الساعة والتقويم، الفنون، المعابد، النحت، الرسم، النقود، الزراعة والري، لا يكفي مجرد الشرح اللفظي في تدريسها لأنه من الصعب أن يؤدي مجرد التعليم اللفظي إلى توضيح هذه المنجزات الحضارية في ذهن الطالب وتصوره، ولهذا السبب لابد من استعانة المدرس ببعض (الصور) المختارة أو الأفلام ليضفي على الوصف والشرح اللفظي الكثير من الحيوية والتجسيد الواقعي لمضامين هذه المجموعات.

وتمتاز الصور كوسائل إيضاح بصرية بأنها من الميسور الحصول عليها من مصادر عديدة وتكاليفها قليلة. ومدرس التاريخ يستطيع جمع الصور من الكتب والمجلات والصحف ومن إدارات المتاحف.

كما أن كتب تدريس التاريخ تزود غالبا ضمن قائمة المراجع بكشف عن مصادر اقتناء الوسائل التعليمية ومنها الصور والأفلام. وعلى المدرس أيضا تشجيع طلابه على جميع الصور المتعلقة بموضوعات منهج التاريخ لكل سنة من سني الدراسة.

الأمور التي ينبغي مراعاتها لدى استخدام الصور:

١. ينبغي أن تكون الصور واضحة ودقيقة من الناحية العلمية لكي تكون الصورة الذهنية الناجمة عن مشاهدتها واضحة ودقيقة أيضا.

٢. ينبغي أن تكون الصورة كبيرة الحجم، يسهل على الطلبة رؤيتها لدى عرضها عليهم. وإذا كانت الصورة صغيرة يمكن استخدام العاكسات لتوضيحها وتكبيرها.

٣. يفضل ألا تكون الصورة مزدحمة بالتفاصيل لكيــلا تحجــب التفــاصيل الفكرة الرئيسة في الصور أو تطغي عليها.

٤. ومن الاستخدامات النافعة للصور في تدريس مادة التاريخ، الاستعانة منها لتوضيح المقارنة والتطور في جــانب مــن جوانــب الحضــارة، كطــرق المواصلات أو طرق الزراعة في العصور القديمة والوسيطة وفــي الوقــت الحاضر، أو استخدام مجموعة من الصور لغرض استجلاء اوجــه التبــاين والشبه بين تطور فن البناء في مصر وسوريا مثلا خلال العصور القديمــة أو العصور الإسلامية.

استخدام التلفزيون التعليمي في تدريس التاريخ:

يشعر التلاميذ في معظم الأحوال، وفي جميــع المســتويات التعليميــة بصعوبات ومشكلات في فهم المادة التاريخية التي تحتويها المناهج المدرســية في هذا المجال، وهذا يرجع في الغالب إلى طبيعة مادة التاريخ مــن ناحيــة والى طرق تدريسها من ناحية أخرى، فالتاريخ يرتبط أساسا بالبعد الزمــاني أو البعد المكاني، وهنا تكمن الصعوبات الأساسية في دراسته، فهو يشمل على دراسة الشعوب أو عاداتها وكل مخلفاتها وأثارها الفكرية والمادية. وكل مــا توفر من المفاهيم واتجاهات وقيم تحكمت في سلوكيات البشر فــي الأزمنــة الماضية. ولذلك فإن المتعلم على المستوى الدراسي يشعر دائما بغموض فــي الأساليب والدوافع كما انه يحتار في تفسير الكثير من المواقف نظــرا لعــدم توافر الأدلة الكافية. وبخاصة أن المنــاهج التقليديــة تــأخذ شــكل الســرد التــاريخي المتتابع، والمستند إلى تسلسل الأحداث والوقائع التاريخية.

ولما كانت الكتب المدرسية في التاريخ تنظم بتلك الصورة في اغلب الأحوال فأن المدرس يقوم بتلقين المعارف والحقائق التاريخية بنفس الصورة التي نظمت بها الكتب المدرسية. ومن هنا يصبح على المتعلم أن يحفظ ويستوعب بغض النظر عن مستوى الفهم الذي يحققه من خلال هذا الجهد، ولذلك يجتهد التربويون دائما للبحث عن افضل السبل التي يمكن استخدامها في تدريس هذه المادة لمساعدة المتعلم على الاستفادة الحقيقية من دراسة التاريخ، ولذلك يستخدم التلفزيون التعليمي في هذا الشأن لمحاولة جعل التاريخ حيا. أي يشعر به المتعلم كما لو كانت أحداثه تجري في الوقت الحاضر. وذلك في محاولة لتخطي بعدي الزمان والمكان اللذين يرتبطان بمادة التاريخ ارتباطا وثيقا. ولذلك يمكن القول أن استخدام التلفزيون لتدريس مادة التاريخ يمكن أن يساعد فيما يلي:

١. توضيح التاريخ بالحاضر الذي يعيشه المتعلم، فهو لا يستطيع أن يفهم الحاضر بصورة سليمة إلا إذا أدرك القوى والعوامل التي أثرت وتؤثر فيه، وكلما كان فهمه للماضي كاملا ساعده ذلك على فهم الحاضر، والتلفزيون التعليمي مما يتوافر له من عنصر الإثارة والتشويق والحركة يساعد على ربط الماضي بالحاضر الأمر الذي يساعد على زيادة فهم التلميذ للحاضر. والذي يصعب تحقيقه من مجرد السرد المتتابع لأحداث التاريخ.
٢. تنمية فكرة التغير لدى المتعلم. وهذه الفكرة ليست وليدة الحاضر الذي يعيشه المتعلم. ولكنها محصلة لأحداث ومواقف وتطورات تضرب بجذورها في الماضي البعيد القريب. ولذلك فإن التلفزيون بمقدرته على الانتقال من عصر إلى آخر، مع الربط بينهما يبرز فكرة التغير، ويساعد

المتعلم على قبول هذه الفكرة والاستعداد وللمشاركة في هذه العملية على نحو فعال.

٣. تقدم عرضا شائقا ومناسبا لمستويات التلاميذ للسجلات والوثائق والمخلفات التي تركها من عاشوا في الماضي، وهذا الأمر يعد من أساسيات العمل التاريخي والدراسة في هذا المجال. وهو بذلك يساعد المعلم على الخروج عن النمط التقليدي في دراسة التاريخ. إذ انه يأخذ بيد المعلم لكي يدرس التاريخ من مصادره الأساسية ومن ثم لا يصبح الكتاب المدرسي التقليدي المصدر الوحيد لتعلم هذه المادة.

٤. تنمية المفاهيم الأخلاقية. فالتاريخ يحتوي على الكثير من المعاني والمغازي التي يستطيع المتعلم لو احسن المدرس تقديمها أن يعدل من مفاهيمه وقيمه وبالتالي سلوكياته. فالتلفزيون عامة يمتلك من قوة التأثير والفاعلية ما يساعد المتعلم على مقارنة ما يعرض أمامه بالسلوكيات والمفاهيم والقيم السائدة لديه.

٥. تكوين النظرة الموضوعية فالمتعلم من خلال مشاهدته لأحداث التاريخ في حركات متتابعة على شاشة التلفزيون يجد الفرص المناسبة لكي يقارن، ويحلل ويفسر، ويتفاعل مع الأحداث. وهنا يستطيع المدرس أن يعلم تلاميذه كيفية التحليل والنقد. وإصدار أحكام سليمة بشأن المادة المعروضة إذ إن عرض حقائق التاريخ بصورة مجزأة. لا يقدم الصورة الكلية. ومن هنا يصبح من الصعب على المتعلم أن يكون متصورا لها، ولذلك نجد انه من الصعوبة بمكان أن يصدر أحكاما موضوعية.

٦. تكوين فكرة التفاهم الدولي. إذ إن العديد من المواد التعليمية التي تقدم من خلال هذه الوسيلة، تعرض أحداثا ومواقف ومشكلات محلية وعالمية، وهي

بذلك تسعى إلى تنمية مفهوم التفاهم العالمي لدى المتعلم. بمعنى انه يستطيع أن يدرك الصورة المتكاملة للعالم الذي يعيش فيه من خلال ما يتم بيانه من علاقات مباشرة بين كافة الدول التي توجد على المستوى العالمي مما يساعده على اكتساب قدر كبير من الحساسية الاجتماعية. وهو امر يصعب تكوينه من خلال التدريس التقليدي لمناهج التاريخ. والتي لا يتعدى تأثيرها عادة مستويات معرفية دنيا لدى المتعلم.

٧. تساعد المتعلم على الوصول إلى درجة مناسبة من التمكن من المادة التاريخية، فهي تعمد في معظم الأحوال على تقديم الأدلة التاريخية، ولذلك فالمادة التاريخية التي يتم عرضها من خلال التلفزيون، يعتمد على تقديم الأدلة على كل ما يرد بها من مشكلات، أو موثق وأحداث. وفي هذا تدريب في غاية الأهمية على التعلم عن طريق الاكتشاف لكل ما يحتويه من عمليات عقلية تنمي تفكير المتعلم وتساعد على بناء شخصيته بصورة متكاملة.

وبذلك يمكن القول: إن التلفزيون التعليمي كوسيلة تعليمية إذا ما استخدم في تدريس التاريخ يمكن الاستفادة منه وتجدر الإشارة إلى انه لا يمكن القول أن توزيع الأجهزة، وإنتاج المواد التعليمية وبثها يعد كافيا في هذا الشأن، ولكن العبرة هنا في المناخ العام داخل المدرسة وخارجها. ومدى تقبل المدرس والموجه والإدارة وأولياء الأمور بفاعلية هذه الوسيلة في عملية التربية. ولذلك فإن هذه الدراسة تهدف ضمن ما تهدف إليه إلى تعرف مدى فاعلية استخدام هذه الوسيلة في تدريس التاريخ من خلال مستويات التحصيل ومن خلال محاولة قياس مدى وعي التلاميذ بأهمية وجدواه في عملية التعليم.

تقويم (نتائج) تدريس التاريخ

أهداف التقويم:

أوضحنا فيما مضى أهداف تدرس التاريخ، وتحقيق هذه الأهداف يعتبر رسالة المدرس التي ينبغي أن يؤديهما على الوجه السليم مستخدما في سبيل ذلك ما يراه مناسبا من الطرائق والأساليب التدريسية المتنوعة.

ولكي يكون المدرس على بينة من مدى تحقيقه لهذه الأهداف لابد له من تقويم نتائج تدريسه، وعملية التقويم هذه ليست عملية متلاحقة ومترابطة ومتكاملة مع العلمية التعليمية فحسب بل هي عملية توجيه وإصلاح لها. فالمدرس القادر على استخدام انسب الوسائل والأساليب لتقويم نتائج تدريسه سوف يتعرف على جوانب القوة والضعف فيه ويقف على المصاعب والعقبات التي تحول دون تحقيق التعلم المطلوب لدى الطلبة في ضوء ذلك يستطيع المدرس تحسين وتطوير طرق وأساليب تدريسه ومحتوى مادته بشكل ما يصبوا إليه من أهداف تربوية وتعليمية سوف نسلط الضوء على نوعين من الاختبارات لتقويم نتائج تدريس التاريخ وهما:

١. الاختبارات المقالية.

٢. الاختبارات الموضوعية.

الاختبارات المقالية وأنواعها

وهذا النوع من الاختبارات يستخدمه غالبية المدرسين في مدارسنا الثانوية. والاختبارات المقالية تهدف إلى اختبارات لقدرة الطلبة على تذكر واسترجاع الحقائق والمعلومات.

والضروب(الجيدة) من هذه الاختبارات تختبر (معا) قدرة الطالب على تذكر واسترجاع الحقائق والمعلومات وعلى الاستخدام الذكي للحقائق والمعلومات) وذلك باختبار قدرة الطالب على التحليل والربط والاستنباط وعقد المقارنات وتلمس حلول المشكلات، وانتقاء الحقائق من مجموعة حقائق ومعلومات لدرس معين، وإعادة وتنظيمها وعرضها بشكل مترابط ومتماسك واختبار قدرته على ما يعرض له من آراء تعبر عن وجهة نظره.

وإليك نماذج مختلفة من الأسئلة تمثل كلا النمطين السابقين:

أولا: أسئلة مقالية تختبر القدرة على تذكر واستعادة الحقائق والمعلومات.

- تكلم عما تعرفه عن خصائص ديانة العراقيين القدامى.
- وضح أسباب سقوط الدولة الأموية في الشام.
- تكلم بإيجاز عما يلي.

إنسان الياندرنال – جمدة نصر – جلجامش.

ثانيا: والنمط الثاني من الأسئلة المقالية، يستهدف اختبار قدرة الطالب على الاستخدام الذكي للمعلومات والحقائق والتمثيل في قدرته على اصطفاء بعض الحقائق والمعلومات من مجموعة المعلومات والحقائق لتي يلم بها وإعادة تنظيمها وتجميعها وعرضها بصورة مترابطة ومتكاملة والقدرة على التعليل والتحليل والاستنباط والإفادة من الحقائق والمعلومات لفهم مشكلات الحياة والمجتمع وتلمس الحلول لها.

أ. أسئلة تهدف إلى اختبار قدرة الطالب على انتقاء حقائق ومعلومات تتطلبها إجابة السؤال من مجموع ما يعرفه منها في مادة معينة، وإعادة

تنظيم وتجميع هذه الحقائق والمعلومات وربطها مـــع بعضـــها وعرضـــها بصورة مترابطة ومتماسكة وفقا لمتطلبات إجابة السؤال.

١. تتبع بإيجاز تطور العلاقات بين الكنيسة ونظام الحكم في فرنســـا ســـنة (١٧٩٩- ١٩٠٥).

٢. استعرض العلاقات بين فرنسا والدولة العثمانية من سنة (١٧٤٠) وحتى نهاية حرب القرم.

وغنى عن القول أن هذه الأسئلة تنقلب إلى أسئلة تختبر الحقائق والمعلومات إذا كان مضمون الإجابة معروضا في الكتاب المدرســـي بصـــورة حقـــائق مترابطة ومنتظمة ويضمها عنوان واحد، كأن يكون العنوان علـــى ســـبيل المثال:

العاقات بين نظام الحكم والكنيسة في فرنسا من سنة (١٧١١ – ١٨٧٥).

ب. أسئلة تـــهدف إلـــى اختبـــار قـــدرة الطـــالب علـــى إدارة العلاقـــات السببية (التعليلي) بين الأشياء وإليك الأمثلة التالية:

وضح أسباب ما يأتي:

١. تعدد الآلهة لدى البابليين.
٢. كان مملوك العراق القديم مطلق السلطة.
٣. بناء المصريين القدامى للأهرامات واختراعهم للتحنيط.
٤. غزو الملك الآشوري (أرحدون) لمصر.
٥. نشوب الحروب البوذية.

ج. أسئلة تهدف إلى اختبار قدرة الطالب علـــى اســتنباط اوجــه الشــبه والاختلاف (عقد المقارنات بين أمرين أو اكثر) وإليـــك نمـــاذج الأســئلة التاليــة حول اختيار هذه القدرة.

- قارن مع التعليل بين موقف الدولة الأموية في الشام وبين موقف الدولة العباسية من الموالى.
- وضح اوجه الشبه والاختلاف بين السياسية الداخلية والخارجية لكل من كافور وبسمارك.

في الأسئلة المقالية يجعل الأسئلة واضحة ومفهومة ومحـــدودة حتـــى يستطيع المصححون أن يضعوا أسسا موحدة وعادلة لتقدير درجات الطلبة.

الاختبارات الموضوعية

وضعت الأنماط المختلفة للاختبارات الموضوعيـــة لمعالجـــة عيـــوب الاختبارات المقالية التي أشرنا إليـــها فـــي الســطور الســابقة فالاختبـــارات الموضوعية تتألف من عدد كبير من الأسئلة تتراوح بين (٥٠ – ٢٠٠) سؤال من مختلف الأنواع كأسئلة الخطأ والصـــواب والتكميـــل وأســئلة المزاوجـــة واختيار الأجوبة المتعددة واختيار وإعادة الترتيب.

وأجوبة هذه الأسئلة قصيرة قد تتكون من (كلمة) أو (جملة)، وسميت هذه الأسئلة موضوعية لأن المصححين لا يختلفون في تحديـــد الإجابـــات وفـــي تقديـــر الدرجات بعكس ما قد يحدث في إجابات الأسئلة المقالية وهذا يعني أن العوامل الذاتية للمصحح لا تدخل في تقدير الإجابة.

ويلاحظ أن هذه الأسئلة وبعكس الأسئلة المقالية أن صياغتها تحتاج إلى ممارسة وتدريب) ويحتاج إعدادها وتصميمها إلى وقت طويل نسبيا، ولكن تصحيحها يستغرق وقتا اقل من تصحيح إجابات الاختبارات المقالية.

والاختبارات الموضوعية عموما تختبر القدرة على (التعرف) على الحقائق، أما الاختبارات المقالية فهي تختبر القدرة على تذكر واستعادة الحقائق، والاختبارات الموضوعية والمقالية في احسن أحوالها لا يختبران القدرة على التذكر او التعرف على الحقائق والمعلومات فحسب، بل ينبغي أن يهدفا إلى اختبار الاستخدام الذكي للحقائق والمعلومات المتصلة بمادة ما وهذا ما أوضحناه بأمثلة متعددة في الصفحات السابقة.

أنواع الاختبارات الموضوعية:

هناك ضروب عديدة للاختبارات الموضوعية نذكر منها:

(إن الفرنسيين صوتوا في انتخابات رئاسة الجمهورية سنة ١٨٤٥ للاسم الذي يحمله الرئيس وليس لشخصه).

وهذا النوع من الأسئلة توضح (صيغته) كالتالي:

(ناقش مدى صحة العبارة التالية):

(ما رأيك في مدى صحة العبارة التالية):

خصائص الاختبارات المقالية:

للاختبارات المقالية نواحي امتيازها ولها نواحي ضعفها فهي وسيلة قياس لقدرات ومهارات خاصة لا تستطيع الاختبارات الموضوعية من أن تقيسها كالقدرة على انتقاء وتجميع وتنظيم الحقائق والمعلومات في كل مترابط ومتماسك.

والقدرة على إدراك العلاقات السببية بين الأشياء، او عقد مقارنـــات والقدرة على التفكير الناقد والقدرة على التحليل والاســتنباط، والقــدرة علـــى الاستخدام الذكي للحقائق والمعلومات لحل مشكلة ما، والقدرة علـــى مناقشــة قضية ما أو فكرة ما واتخاذ موقف حالها وكذلك القدرة على التعبير.

أما جوانب الضعف فيها تتألف غالبا من (٥-١٠) أسئلة ولـــذا فمــن الصعب أن نغطي محتويات المنهج المقرر أو معظمـــه ومــن هنــا جــاءت ضـــرورة مزجها بالاختبارات الموضوعية.

والضعف الآخر في الأسئلة المقالية أن تصحيـــح إجاباتــها يخضــع للتأثيرات الذاتية لمصححي الأوراق الامتحانية، نظرا لاختلاف المصححين في تقدير الدرجات لا سيما في الأمثلة المتسمة بالغموض وعدم التحديد، ويمكـــن تلافي هذا العيب باختبار الخطأ والصواب وفي هذا النوع من الاختبارات يضع الممتحنين جملا بعضها صحيح وبعضها غير صحيح ويطلب من الطالب وضع علامة أخرى أمام الجملة غير الصحيحة وإليك المثال الآتي:

اقرأ كل عبارة من العبارات الآتية بإمعان ثم ضع علامـــة(✓) أمـــام العبارة إذا كانت صحيحة وعلامة (×) إذا كانت العبارة غير صحيحة.

- انتصر المسلمون في معركة بدر.
- حدثت معركة الخندق في السنة الخامسة للهجرة.

ونظرا لان عامل الصدفة والحظ يلعب دورا كبيرا في دورا كبيرا فـــي من الأسئلة لذا ينبغي أن تحسب الدرجات حسابا جبريا بطرح الإجابة الخاطئــة من الإجابات الصحيحة على أن تختبر الطالب بذلك ضمن الســؤال. وتكــون صيغة السؤال كما يلي:

اقرأ كل عبارة من العبارات الآتية بإمعان ثم ضع علامـــة (✓) فـــي المكان المخصص لها إذا كانت العبارة صحيحة وعلامـــة (×) فـــي المكـــان المعين لها إذا كانت العبارة غير صحيحة، واترك كل عبارة بدون أن تضع في نهايتها أية علامة إذا لم تكون متأكدا من صحة الإجابة ملاحظا أن الدرجـــات تجمع جمعا جبريا.

وينبغي أن لا تزيد أسئلة الخطأ والصواب عن (٥٠%) من مجمـــوع أسئلة الامتحان الواحد وكلما كانت اقل فهو افضل.

اختبار الأجوبة المتعددة :

وفي هذا الاختبار تعطى عدة إجابات لكل سؤال وعلـــى الطـــالب أن يختار الجواب الصحيح وإليك المثالي الآتي:

ضع خطأ تحت الإجابة الصحيحة من الأجوبة المعطاة لكل سؤال مـــن الأسئلة الآتية:

- اخترع العراقيون القدامى الكتابة في / الألف السابع ق. م.
- الألف السادس ق. م – الألف الخامس ق. م منتصف الألف الرابـــع ق. م.
- تم اتفاق بلومبير بين فرنسا وإيطاليا فـــي / ١٧٩٨– ١٧٥٨– ١٧١١– ١٨٢٠م.

وفي هذه الأسئلة يلاحظ أن يكون أحد الأجوبة صحيحة وان يتراوح عـــدد الأجوبة (كل سؤال) بين (٤ – ٧) أجوبة كحد أدنى وحد أقصى.

أسئلة التكميل: ويتضمن هذا الاختبار عبارات حذفـــت منـــها بعـــض الكلمات ويطلب من التلميذ أن يكلمها ويضعها في مكانها المناسب وإليـــك هذه الأمثلة.

١. حدثت حروب الردة في عهد الخليفة.............

٢. لما ضعفت الخلافة العباسية ظهرت ألقاب عديدة تدل على قائد الجيـــش مثل...........

٣. إن أول من استخدم سياسة تهجير سكان المدن المفتوحة ونقلـــهم إلـــى أماكن بعيدة هم...........

٤. السيادة في مكة كانت قديمـــا لقبيلـــة ١........... ثـــم انتقلـــت إلـــى ٢............ ثم إلى ٣...........

وهكذا تعطى أسئلة أخرى على هذه الصورة.

أسئلة المقابلة أو المزاوجة

ويعطى الطالب في هذا الموضوع من الاختبار قائمتين من الكلمـــات او العبارات على أن تكون القائمة الأولى لها علاقة بمحتويات القائمة الثانية، كأن تتضمن القائمة الأولى شخصيات تاريخية (أو) أسماء بلـــدان معينـــة، والقائمة الثانية تتضمن إنجازات تاريخية معينة تتعلق بأسماء الشخصيات أو بأسماء البدان الموجودة في القائمة الأولى. ويجب أن تكون قائمة الأجوبـــة فما هذا السؤال إلى اليسار وتكون فيها اجابات أكثر من الإجابات المطلوبـــة بأجوبتين على الأقل لينتقي الطالب منها الإجابات الصحيحة.

ويلاحظ في هذا الاختبار ألا تقل محتوياته، عن خمس وحـــدات وان لا تزيد على خمسة عشر وحدة، ففي الحالة الأولى أي إذا كانت الوحدات اقـــل

من خمس وحدات تضيع قيمة الاختبار لسهولة حلـــه، وإذا زادت الوحـــدات عن (١٥) وحدة فهو يؤدي إلى إرباك التلميـــذ لـــدى تصحيـــح الإجابـــات المطلوبة.

وإليك هذا المثال:

اختر الرقم الملائم من العمود (أ) وضعه أمام الكلمة أو العبارة التـــي يتلائم معها في العمود (ب).

العمود الأول (أ)	العمود الثاني (ب)
١. طرد الهكسوس من مصر.	١. سقراط .
٢. بناء أسوار بابل والجنائن المعلقة.	٢. شلمنسر.
٣. حل الخط المسماري.	٣. هنري رولنسن.
٤. كتاب تاريخ الرومان.	٤. نبوخذ نصر.
٥. الإلياذة والأوديسة.	٥. بطليموس.
٦. اعرف نفسك.	٦. هميروس.
٧. دولة البطالة في مصر.	٧. زنوفين.
٨. كتاب (زنداخستها).	٨. احمس.
٩. كتاب الجمهورية.	٩. ليفي.
	١٠. كليوباترة.
	١١. مردوخ.
	١٢.هيرودوتس.

اختبارات إعادة الترتيب:

وهذه الاختبارات تتطلب من التلميذ إعادة ترتيب الحقائق أو الحوادث أو الظواهر حسب ترتيب بعدها الزماني أو المكاني أو حسب ترتيبها من حيث السوق المنطقي. وإليك نماذج من هذه الأسئلة.

اعد ترتيب ظهور الأحداث و الشخصيات التاريخية بحيث تبدأ بالإقدم وتنتهي الأحداث.

معاهدة فرساي – اكتشاف أمريكا – مارتن لوثر – بسمارك مؤتمر فينا.

وفي دروس التاريخ يمكن تصميم الأسئلة التي تختبر قدرة الطالب على الترتيب المبني للأحداث بصور عديدة نذكر منها على سبيل المثال ما يلي:

في هذا السؤال نجد في كل من مجموعة (أ) و(ب) و(ج) ثلاثة أحداث تاريخية، فضع في كل ما مجموعة منها رقم (١) أمام الحدث الذي يقع أولاً ورقم (٢) أمام الحدث الذي يليه في الزمن ورقم (٣) أمام الحدث الذي وقع أخيراً.

مجموعة (أ)	مجموعة (ب)
اختراع الكتابة.	الدولة الاكدية.
شريعة حمورابي	سلالة الوركاء
اهتداء الإنسان إلى الزراعة	السبئ البابلي لليهود

مجموعة (ج)	
بناء هرم خوفو	
حكم البطالسة في مصر.	
إدخال الخيول والعربات إلى مصر.	

وهكذا يمكن وضع مجاميع أخرى تتعلق بأحداث التاريخ اليوناني القديم او الروماني، وتهدف إلى اختبار قدرة الطالب على الترتيب الزمني للأحداث الهامة التي يتضمنها منهج التاريخ.

هذه هي الأنماط الرئيسة من الاختبارات الموضوعية بقدر ما يتعلق الأمر لتقويم نتائج تدريس التاريخ. ومن دراستك لهذه الأنماط يمكنك التعرف على أهم خصائص هذه الأسئلة هي:

١. إنها تتألف من عدد كبير من الأسئلة ولذلك فهي تستطيع تغطية كل أو معظم المنهج المقرر وحتى التفاصيل الصغيرة منه.

٢. إن إجابتها محددة جداً، فهي لا تتعدى كلمة أو جملة، ولهذا السبب لا يختلف المصححون في تحديد الإجابات وتقدير الدرجات.

٣. إنها عموماً تختبر قدرة الطالب على التعرف على الحقائق والمعلومات للطالب، وتطلب منه إما أن يحكم على صحتها أو أن يكملها أو أن يجد علاقات معينة يتبنها، أو أن يعيد ترتيبها بشكل يتمثل فيه السياق التاريخي المنطقي للحقائق والأحداث المعطاة في السؤال.

٤. إن وضعها يتطلب خبرة وممارسة طويلة ولكن تصحيحها سهل.

٥. بما أن هذه الأسئلة تتضمن معلومات وحقائق متفرقة ومبعثرة وأجوبتها قصيرة جداً، فهي لهذه الصفة من الصعب أن تقيس عنصر القدرات كالقدرة على انتقاء معلومات وحقائق وعرضها بصورة مترابطة ومتماسكة أو القدرة على التحليل الناقد، والقدرة على مناقشة فكرة، أو رأي معين وابداء وجهة نظر حولها، والقدرة على التعبير وتنظيم الأفكار وكل هذه القدرات تستطيع قياسها الأسئلة المقالية.

ولعل افضل طريقة للجمع بين (مزايا) الاختبارات المقالية والموضوعية وللتخلص من عيوب كليهما هو أن يستخدم المدرس هذين النوعين من الاختبارات معاً، بحيث تتضمن اختباراته الموضوعية، ومصادره في هذا الانتقاء طبيعة ومحتوى المادة التي يدرسها، وأهداف تدرسه ومستوى نضج الطلبة العقلي وخبراتهم التعليمية السابقة، ومعرفة الطلبة الواضحة بما يراد منهم في أسئلة الاختبارات لا سيما الاختبارات التي تعتبر جديدة بالنسبة للطلبة.

شروط الاختبارات الجيدة:

أولاً: من شروط الأسئلة الامتحانية الجيدة أن تكون شاملة، بحيث تعطي كل محتوى المنهج المقرر، وذلك لسببين الأول: كي لا تتيح الأسئلة مجالاً للحظ والصدفة في اجتياز الامتحان والثاني: إن توافر عنصر الشمول في الأسئلة يعتبر عاملاً من عوامل تحقق صلاحية صحة الامتحان.

ثانياً: ينبغي أن تصاغ الأسئلة في لغة تتناسب وحصيلة الطالب اللغوية، وتكون عبراتها واضحة ومفهومة لديهم، وهذا يعني وجوب خلو عبرات

الأسئلة من اللبس والالتواء والتعقيد أو الخداع أو الصعوبة في فهم المقصود من السؤال. وبعبارة أخرى يجب أن يعكس السؤال نفسه تأويلا واحدا يمكن للطالب الذي يعرف الإجابة أن يفهمه من قراءة السؤال.

ثالثا: من شروط الأسئلة الامتحانية الجيدة أن تعكس نتائج إجابات الفروق الفردية بين الطلبة أي أن الأسئلة يجب أن تميز بين الطلبة المبرزين والطلبة الضعاف بحيث لا يترك الطالب الممتاز سؤالا من الأسئلة لان ذلك يعني أن هذا السؤال غير صالح للتمييز بينه وبين الطالب الضعيف كما لا يصح أن يقدر الطالب الضعيف من إجابة أسئلة لم يتمكن من إجابتها الطلبة المبرزون، إذ أن القياس حيث يكون في الاتجاه السالب لأنه يقيس الضعف لا القوة، هذا يحدث في الأسئلة التي تتصف صياغتها بالالتواء والغموض، يعتقد الطالب المتفوق أن إجابات السؤال تحتاج إلى التدقيق العميق في حين يكون المقصود من السؤال هو معناه السطحي الذي يدركه الطالب الضعيف من النظرة الأولى له.

ولكي نحصل على تدرج معقول في درجات الامتحانات بين درجات الطلبة للصف المتفوقين وبين الطلبة دون الوسط، لابد أن تكون الأسئلة متدرجة ومختلفة في مستوى الصعوبة، ومن المفضل ترتيب الأسئلة من أسهلها إلى اكثر صعوبة قدر الإمكان، لأن الطلبة الذين يتصفون بسرعة وحدة الانفعال يرتبكون كثيرا حينما تكون الأسئلة ذات مستوى صعب بالنسبة لهم.

رابعا: ينبغي أن تكون أسئلة الامتحان مستقلة بعضها عن البعض الآخر وهذا يعني أن لا تكون (متداخلة) بحيث تعتمد إجابة أحد الأسئلة على إجابة (سؤال آخر) وإليك مثالا لذلك.

- أحدثت الثورة الصناعية عدة تغيرات في الحياة الاقتصادية والاجتماعية وضح المقصود بهذه العبارة.
- تكلم عن العلاقة بين نشوء ونمو الثورة الصناعية وبين نشوء وانتشار حركة الاستعمار الحديث.

خامسا: ينبغي تجنب وضع أسئلة قوامها عبارات مأخوذة (نصا وبصورة مباشرة من الكتاب المدرسي وإنما يجب إعادة صياغتها.

سادسا: يراعى أن يكون الزمن المخصص لإجابات الأسئلة مناسبا مع ما تحتاجه هذه الإجابات في المتوسط.

سابعا: على واضع الأسئلة ألا يقتصر هدفه من الامتحان على مجرد اختبار قدرة الطلبة على تذكر وحفظ الحقائق والمعلومات وحسب، بل ينبغي أن تهدف الأسئلة إلى قياس القدرات والمهارات التي يهدف إليها المنهج من تدريس التاريخ في المدارس.

إن ثمة عيبا تقويميا وأثرا تربويا غير مرغوب فيه في أسئلة مادة التاريخ التي ينصب اهتمامها على مجرد اختبار قدرة الطالب على تذكر واسترجاع الحقائق والمعلومات. فهذه الأسئلة لا تقيس إلا جانبا من نتائج تدريس التاريخ، وتهمل قياس الجوانب الأخرى، ولهذا ما نقصده بالعيب التقويمي في هذا الضرب من الامتحانات.

أما الأثر التربوي غير المرغوب فيه والناجم من التطرف في استخدام هذا النمط من الامتحانات فتتلخص في ان الطلبة لا يستخدمون في حل أسئلة هذا النوع من الامتحانات سوى الذاكرة العمياء وهي من أدنى العلميات العقلية. وقد دلت الأبحاث المتعلقة باختبار التذكر أن ما يحفظه الطلبة عن ظهر قلب سرعان ما ينسونه، وأننا لو أجرينا اختبارات تذكر لما يحفظه هؤلاء الطلبة من فترات من (٣ أشهر إلى ٣ سنوات) بعد انتهاء دراستهم لمادة معينة فسنجد أن ما ينساه الطلبة من المعلومات تتراوح بين (٤٠% - ٨٠%)، وهذا يمثل إهدارا تربويا كبيرا جدا. ويلاحظ أن منحنيات النسيان لمعظم المواد الدراسية التي يحفظها الطلبة عن ظهر قلب، تقترب من منحنيات النسيان لمعظم المواد الدراسية التي يحفظها الطلبة عن ظهر قلب تقترب من منحنيات نسيان المواد عديمة المعنى، وهذا يشير إلى أن ما يتعلمه الطلبة عن طريق الحفظ الأعمى هو تعلم مؤقت سرعان ما تزول أثاره.

مصادر إعداد الفصل الثالث

١. الدكتور جابر عبد الحميد جابر، عايف حبيب: اساسيات التدريس مطبعة العاني بغداد ١٩٦٧.

٢. الدكتورة رمزية الغريب: التقويم والقياس النفسي والتربوي مكتبة ألا نجلو المصرية ١٩٧٧.

٣. الدكتور رؤوف عبد الرزاق واتجاهات حديثة في تدريس العلوم بغداد ١٩٧٦.

٤. س. م. لندفل: أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم ترجمة عبد الملك الناشف، الدكتور سعيد التل المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر، ١٩٦٨.

٥. الدكتور عبد اللطيف فؤاد ابراهيم، الدكتور سعد مرسي احمد المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح، مكتبة النهضة المصرية ط٣، ١٩٧٦.

٦. الدكتور فكري حسن ريان، المناهج الدراسية، ١٩٧٣.

٧. الدكتور محمد حسين ال ياسين: المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة، مكتبة النهضة ١٩٧٤.

الخاتمة

نبعت مشكلة البحث، من شعور الباحث، بأن الطلبة كثيرا ما يشعرون بصعوبة مادة التاريخ كمادة مدرسية، وهو الأمر الذي يرجع في جانب منه إلى طبيعة المادة التاريخية ذاتها، وما يرتبط بها من أبعاد مكانية وزمانية، كما يرجع من جانب آخر إلى أساليب تدريس هذه المادة، والتي تأخذ في الغالب شكل الإلقاء والتلقين من جانب المعلم، والحفظ والاستظهار عن جانب المتعلم ومما أثار الإحساس بالمشكلة أيضا لدى الباحث ما اجرى من بحوث ودراسات عديدة، استهدفت في جوهرها البحث عن سبل جديدة لتطوير تدريس هذه المادة وتوفير مواد تعليمية، يستطيع المعلم استخدامها لتوفير خبرات تعليمية افضل للتلاميذ.

إن المؤرخ في تعامله مع المادة التاريخية يعتمد على الأدلة التاريخية ويفكر فيها بطريقة خاصة وصولا إلى الحقيقة، وبالتالي فإن هذا الأسلوب يختلف تماما عن غيره من الأساليب التي تستخدم في المجالات المعرفية الأخرى. ومن ثم تصبح عملية تدريس التاريخ على المستوى المدرسي ليست مجرد نقل ما توصل إليه المؤرخ من حقائق ومعلومات تاريخية. وانما دراسة للاسلوب الذي يستخدمه المؤرخ وبذلك يصبح الهدف الاساسي من دراسة التاريخ إلى المستوى المدرسي اكتساب مهارات التفكير التاريخي.

ولقد لاحظ الباحث قيام بعض المعلمين بإعداد وحدات متطورة في مجال التاريخ، كما قامت جهات عديدة معينة بالوسائل التعليمية بتخطيط وبناء مواد تعليمية، يستطيع كل من المعلم والمتعلم استخدامها، وقد كان لهذا الاتجاه انعكاساته في بعض البلدان العربية، حيث درست الاتجاهات العالمية،

وأشكال التجديد التربوي في مجال مناهج التاريخ، وترتب على هذه الجـــهود استخدام مداخل عديدة وأساليب متطورة في هذا الشأن، ومن ابرز هذه المداخل والأساليب، الوثائق والمتاحف، والتاريخ المحلي والتلفزيون.

إن كل هذه الطرق تهدف إلى تحقيق الأهداف الأساسية التي يرجـــى تحقيقها من وراء تدريسهم على المستوى المدرسي، ومن ثم فإن جميع الجهود التي بذلت والتي لا تزال تستهدف في جوهرها مساعدة المعلم على تطويـــر الخبرات او المواقف التعليمية التي تقتضيها مناهج التاريخ.

وهي بذلك تعمل على محاولة جعل التاريخ حيا بحيث يدرك التلاميـــذ الصلات بين الماضي والحـــاضر والمســتقبل ، وبحيــث تتضــح خــبرات الســـابقين، وجذور المشكلات التي نشعر بها في حياتنا الحاضرة، وغير ذلــك من الأمور التي يرجى تحقيقها من خلال تدريس التـــاريخ علـــى المســتوى المدرسي.

مصادر البحث

المصادر العربية:

١. ابو الفتوح رضوان وآخرون: المدرس في المدرسة والمجتمع، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة ١٩٧٣.

٢. الدكتور احمد حسن الرحيم: الطرق العامة في التربية مطبعة الآداب النجف ١٩٦٥.

٣. الدكتور احمد حسين القاني، برنس احمد رضوان: تدريس المواد الاجتماعية عالم الكتب ط١ ١٩٧٤.

٤. الدكتور جابر عبد الحميد جابر، عايف حبيب، أساسيات التدريس مطبعة العاني بغداد ، ١٩٦٧.

٥. الدكتور جابر عبد الحميد جابر، وآخرون مهارات التدريس. دار النهضة المصرية ١٩٨٥.

٦. حسن ملا عثمان، طرق التدريس- مبادئ التدريس العامة، ج١ مكتبة الرشيد الرياض ١٩٨٣.

٧. حسن ملا عثمان طرق التدريس طرق تدريس علم النفس وعلم الاجتماع ج٣ مكتبة الرشيد الرياض ١٩٨٣.

٨. الدكتورة رمزية الغريب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية ١٩٧٧.

٩. الدكتور رؤوف عبد الرازق ، اتجاهات حديثة في تدريس العلوم بغداد ١٩٧٦.

١٠. س. م لندفل: أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم ترجمة عبد الملك الناشف، الدكتور سعيد التل المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر ١٩٦٨.
١١. ساطع الحصري: دروس في أصول التدريس ج١ دار الكشاف بيروت ١٩٥٦.
١٢. الدكتور صبحي خليل عزيز: اصول وتقنيات التدريس والتدريب، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجامعة التكنولوجية بغداد ١٩٨٥.
١٣. الدكتور عبد اللطيف فؤاد إبراهيم ، الدكتور سعد مرسي احمد، المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح مكتبة النهضة المصرية ط٣ ١٩٧٦.
١٤. الدكتور فكري حسن ريان. المناهج الدراسية القاهرة ١٩٧٣.
١٥. الدكتور محمد حسين آل ياسين : المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة مكتبة النهضة ١٩٧٤.
١٦. محمد زياد حمدان: طرق سائلة للتدريس الحديث، الحوار والأسئلة الصفية دار التربية الحديثة عمان ١٩٨٥.
١٧. الدكتور مسارع حسن الراوي، الدكتور مصطفى حمدي، أصول تدريس العلوم الاجتماعية دار الثورة للطباعة والنشر بغداد ١٩٦٤.

المصادر الأجنبية

1. astiey I.D some recent trueds in teaching " teaching history" vol1 . No1 – 1959.
2. Bragdon H.W. history tests: uses abuses. J.S roucek(ED) the teaching of history (london, peterowen, 1968).
3. Cook, td, local history, some practical approaches "teaching hisory, vol, 7, no. 3.
4. Douch, R, "local history" inm. Bollard (ED) new movement in the study and teaching of history (london, temple, smith, 1975).
5. Eiton, E.H the practice of history, (london, fantand, 1967).
6. Hexter, J.H doing history (London, allen & unwin, 1971).
7. Jahoda, G.H,"childrens concepts of time and history educatinal review, vol 15, no2, 1963).
8. Kitson, C.G the critical history (London, heinemann 1967).
9. Murphy B "history through the family" teaching history – vol-4- no- 5- 1971.
10. Milburn, J" simulation in history" teaching promissing in novation or passing fad? Teaching history , vol-3 no- 2- 1972.
11. Peel , E.A- the pupils thinking (London, old bourne 1960).
12. Tumer , D" populaion studies in the history syllabus, teaching history , vol,3, no 12- 1974.
13. Stacey , T " teaching recent history back words teaching history vol, 18, no – 2.

الفهرس

الموضوع	الصفحة
المقدمة..	٣
الفصل الأول: أسس ومبادئ وأهداف تدريس التاريخ.............	٥
أسس وأساليب التدريس الجيد..	٧
المبادئ الأساسية للتدريس الجيد......................................	٧
أساليب ضبط الطلاب	١٥
الهدف العام من تدريس التاريخ.......................................	٢٢
معرفة الحقائق التاريخية...	٢٢
فهم وتقدير العصور الماضية بأحداثها................................	٢٥
اكتساب القدرة على تقييم النصوص التاريخية	٣٠
تعلم الطرق الفنية لكتابة بحث تاريخي................................	٣١
مداخل تدريس التاريخ..	٣٢
مدخل التتابع الزمني...	٣٢
مدخل الفترات القصيرة أو الموضوع الواحد............................	٣٤
مدخل نمو العلاقات..	٣٥
المدخل التراجعي..	٣٦
المداخل الأساسية في بناء مناهج التاريخ وتدريسها...................	٣٨
التاريخ البيئي والمحلي..	٣٨
التاريخ السكاني والعائلي..	٤٠

الموضوع	الصفحة
المحاكاة والألعاب التاريخية....................................	٤٢
طريقة التدريس..	٤٥
مفهوم الطريقة وأهميتها..	٤٥
العوامل المؤثرة في اختيارها..................................	٤٦
مميزات الطريقة الجيدة..	٥١
مصادر الفصل الأول...	٥٥
الفصل الثاني: أنواع طرق التدريس........................	٥٧
طريقة المحاضرة أو الطريقة الإلقائية........................	٥٩
معنى الطريقة	٥٩
الإلقاء والتدريس..	٥٩
محاسن الطريقة الإلقائية......................................	٦٠
مساوئ طريقة المحاضرة ومواطن الضعف فيها.................	٦٢
أسلوب المحاضرة...	٦٦
طريقة الأسئلة (الاستجواب)...................................	٦٩
أهمية الأسئلة في التدريس.....................................	٦٩
أغراض الأسئلة	٦٩
أنواع الأسئلة	٧٣
شروط الأسئلة الجيدة...	٧٤
الوسائل التي يجب أن يتوسل بها المدرس عند إلقاء الأسئلة.......	٧٦

الموضوع	الصفحة
عوامل نجاح المدرس في أسئلته................................	٧٩
طريقة المناقشة الاجتماعية..................................	٨١
معنى الطريقة..	٨١
التسميع المشترك (المناقشة الاجتماعية).......................	٨٤
أساليب المناقشة الاجتماعية	٨٦
الأسلوب النظامي	٨٦
الأسلوب الحر...	٨٨
محاسن طريقة المناقشة	٩١
مميزات طريقة المناقشة الاجتماعية	٩٤
طريقة مورسن..	٩٥
طبيعة هذه الطريقة	٩٥
خطوات طريقة مورسن...	٩٨
مصادر الفصل الثاني...	١٠٨
الفصل الثالث: الوسائل التعليمية وتقويم نتائج تدريس التاريخ	١٠٩
أولا: الوسائل التعليمية.....................................	١١١
أهميتها...	١١١
أسس اختيارها..	١١١
مفهومها وقيمتها	١١٣
أنوعها	١١٤

الموضوع	**الصفحة**
السبورة	١١٤
الخرائط والكرات الارضية	١١٦
اللوحات والخرائط الزمنية	١٢٠
الصور	١٢٢
التلفزيون التعليمي...	١٢٤
أنواع الاختبارات	١٢٨
الاختبارات المقالية..	١٢٨
الاختبارات الموضوعية وأنواعها.................................	١٣١
شروط الاختبارات الجيدة..	١٣٩
مصادر الفصل الثالث..	١٤٢
الخاتمة..	١٤٣
مصادر البحث...	١٤٥
الفهرس..	١٤٧

طرق تدريس التاريخ



دار أسامة للنشر والتوزيع
الأردن - عمان - تلفاكس : 4647447 ص.ب : 141781
الإدارة : 5658254-5658253